Die Pädagogik

Johann Baptist Grasers

in ihrer besonderen Bedeutung

für den

Taubstummenunterricht.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der philosophischen Doktorwürde

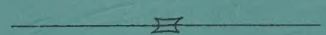
an der

Universität Leipzig.

Von

Arthur Zetzsche

Lehrer an der Königl. Taubstummenanstalt zu Leipzig.



Leipzig.

Verlag von Carl Merseburger.

1905.

Frank, P., Mythologie der Griechen und Römer. Zur Belehrung und Unterhaltung, sowie zum Gebrauche in Lehranstalten leichtfaßlich dargestellt. Mit 60 Abbildungen. 3. Auflage. 2,25

— **Weltgeschichte.** Für Schule und Haus faßlich dargestellt. 1. Bdchn. Geschichte des Altertums. 2. Bdchn. Geschichte des Mittelalters. 2. Aufl. à 1,20. 3. Bdchn. Geschichte der neueren Zeit. 4. Bdchn. Geschichte der Neuzeit. 2. Aufl. à 0,90

— **Geschichte der Deutschen.** Für Schule und Haus leichtfaßlich und in gedrängter Kürze dargestellt. 1. Bdchn. Ältere und mittlere Geschichte. 2. Bdchn. Neuere Geschichte. 3. Bdchn. Neuzeit. 3. Auflage . . . . . à 0,60

Hüttig, Ch. G., Geschichtsbilder für Schule und Haus, mit Abbildungen. 1. Bdch. Mittelalter. 2. Bdchn. Reformationszeitalter. . . . . à 1,40

Oertel, Dr. Otto, Amerika. Betrachtungen für den geographischen Unterricht. Topographie, physikalische und politische Geographie, Landschaftsschilderung. 1,20

— **Amerika. Schilderungen für den geographischen Unterricht.** Ein Quellenbuch für die Landschaftsschilderung in der Schule 1,20

— **Die Naturschilderung** bei den deutschen geographischen Reisebeschreibern des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Geistesbildung jener Zeit. 2,—

Werner Walden, Der Wald und seine Bewohner im deutschen Liede. Ein poetischer Schatz für Unterricht und Lektüre, für Lehrer und Schüler. . 2,25

Inhalt.

Der Wald und der Mensch: Wie der Mensch im Walde singt, klagt und träumt. Gottesdienst im Walde. Der Jäger und der Wald. Waldleute.

Der Wald und seine Bewohner: Die kleinen Mietsleute. Die Säugetiere. Die Vögel. Allerlei Gesang.

Der Wald und seine Gewächse: Die kleinen Gewächse. Die Bäume.

Mit Beiträgen von E. Anschütz; E. M. Arndt; R. Baumbach; W. Bornmann; G. A. Bürger; A. v. Chamisso; H. v. Chezy; A. Christen; G. Th. Dieffenbach; G. F. Dinter; A. E. v. Droste-Hülshoff; E. v. Ebert; J. v. Eichendorff; F. Freiligrath; K. Fröhlich; A. G. Fröhlich; E. Geibel; Ch. F. Gellert; K. Gerok; H. v. Gilm; W. L. Gleim; W. v. Goethe; Ch. v. Grimmelshausen; K. Groth; F. Güll; F. v. Hagedorn; W. Hamm; F. Hebbel; J. P. Hebel; H. Heine; Heinr. v. Veldeke; L. Hensel; J. G. Herder; W. Hey; Hoffmann v. Fallersleben; J. Kerner; Th. Kerner; H. Kletke; F. G. Klopstock; A. Kopisch; Th. Körner; F. A. Krummacher; N. Lenau; M. G. Lichtwer; F. v. Matthisson; St. Milow; E. Möricke; J. Mosen; W. Müller; W. Müller v. Königswinter; M. Opitz; v. Boberfeld; Ortlepp; G. Pfarrius; A. v. Platen; K. W. Ramler; R. Reinik; F. Rückert; H. Sachs; J. G. v. Salis-Seewis; F. v. Sallet; Ch. Scherenberg; G. Scherer; Ch. v. Schmid; H. J. Ch. Schmidt; Ch. Schmitt; Ch. F. D. Schubart; G. Schwab; A. Stöber; J. Sturm; L. Uhland; J. N. Vogl; Volkslieder. (NB. Werner Walden pseudonym für Dr. Otto Oertel.)

Renneberg, A., Kurzgefaßtes Lehrbuch der Erdkunde für den Unterricht in den oberen Klassen gehobener Volks- u. mittlerer Bürgerschulen, den unteren Klassen der Gymnasien, Real- u. höheren Bürgerschulen, für Präparandien ꝛc. . 2,40

— **Grundriß der Erdkunde.** Ein geographisches Lern- und Aufgabenbuch für die oberen Klassen gehobener Volksschulen, für Mittelschulen, die unteren Klassen der Gymnasien, Real- u. höheren Bürgerschulen, für Präparandien. 2. Aufl. 0,80

— **Blicke in die Weltgeschichte.** Ein historisches Lern- und Lesebuch. 5. Auflage. 2,60

— **Leitfaden für den Geschichtsunterricht.** 6. Auflage. Ausgabe A. 0,75
Ausgabe B. 0,50

Die Pädagogik

Johann Baptist Grasers

in ihrer besonderen Bedeutung

für den

Taubstummenunterricht.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der philosophischen Doktorwürde

an der

Universität Leipzig.

Von

Arthur Zetzsche

Lehrer an der Königl. Taubstummenanstalt zu Leipzig.

Leipzig.

Verlag von Carl Merseburger.

1905.

Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren **Volkelt** und **Heinze.**

Leipzig, den 4. März 1905.

Der Prokanzellar:
Seeliger.

DEUTSCHE VERLAGSDRUCKEREI FELIX MERSEBURGER, LEIPZIG.

Inhaltsübersicht.

Grasers Persönlichkeit.

I. Die wichtigsten Grundzüge seiner Erziehungslehre.

Das Verhältnis des Taubstummenunterrichts zur allgemeinen Pädagogik. — Die Pädagogik als Wissenschaft. — Das Ziel der Erziehung. — Die Bestimmung des Menschen. — Gliederung des Systems. — Der Wert des Unterrichts für die Erziehung. — Der Unterricht „fürs Leben". — Die Stoffauswahl. — Die Realien. — Der Religionsunterricht. — Die methodische Behandlung. — Das Gemeinschaftsleben. — Die Anschauung. — Der lückenlose Fortschritt.

II. Historischer Überblick über die Methoden des Taubstummenunterrichts bis zum Jahre 1829.

Der Abbé de l'Epée und Samuel Heinicke. — Die Methode de l'Epées. — Die Unterrichtsprinzipien Heinickes. — Der Streit zwischen de l'Epée und Heinicke. — Der Ursprung und das Schicksal der deutschen Methode.

III. Grasers Ansichten über die Erziehung der Taubstummen.

Die Aufgabe der Taubstummenbildung. — Die Internatserziehung. — Die Familienerziehung. — Kritik der Anstaltserziehung. — Grasers Kombinationsidee und ähnliche Vorschläge. — Die Möglichkeit ihrer Verwirklichung. — Die Familienerziehung als Vorbild für das Leben in geschlossenen Anstalten.

IV. Der Einfluss der Kombinationsidee auf die äussere Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens.

Die Verallgemeinerung der Taubstummenbildung. — Grasers praktischer Versuch in Bayreuth. — Andere Vorschläge zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts. — Die praktische Durchführung der Graserschen Kombinationsidee. — Hill als Vertreter der Graserschen Ideen.

V. Über sprachliche Ausdrucksmittel und die Grasersche Schreiblesemethode.

Die Fingersprache. — Die Gebärdensprache. — Laut-, Schrift- und Fingersprache als verschiedene Darstellungsformen der Wortsprache. — Die verschiedenen Ausdrucksformen als Träger des Gedankens. — Die Mängel der Lautiermethode. — Die Prinzipien der Schreiblesemethode. — Die Buchstaben als Nachbildungen der Mundstellungen

VI. Grasers Theorie des Taubstummenunterrichts.

Die Lautsprache im Unterricht und Verkehr. — Das Ablesen vom Munde. — Das Schreiben. — Das Sprechenlernen. — Der schädliche Einfluss von Finger- und Gebärdensprache. — Das innere Verhältnis zwischen Ablesen vom Munde, Schreiben und Sprechen im Elementarunterricht. — Das Normalwort. — Der Sprachunterricht. — Die übrigen Lehrfächer. — Zusammenstellung der wichtigsten Unterrichtsgrundsätze.

VII. Der Einfluss der Unterrichtstheorie Grasers auf die innere Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens.

Grasers Ansichten und die Grundsätze der deutschen Methode. — Hills Abhängigkeit von Graser. — Hills Verdienste um die Durchführung der Graserschen Unterrichtsgrundsätze. — Hills Übereinstimmung mit Graser. — Hills Urteil über Graser.

VIII. Kritik der Graserschen Theorie des Taubstummenunterrichts.

Die Tonsprache: Die Lautiermethode im Taubstummenunterricht. — Der isolierte Laut. — Die Sprechsilbe. — Diesterwegs Zweifel an der Berechtigung der Tonsprache im Taubstummenunterricht. — Die Ursachen, die die Nachhaltigkeit der eingeübten Tonsprache in Frage stellen. — Der Wert der Tonsprache für den Taubstummen und seinen Unterricht.

Die Gesichtsprache: Kritik der Graserschen Thesen über das Sprechensehen. — Das Sprechensehen im Unterrichte. — Grasers Ziel des Taubstummenunterrichts.

Die Gebärdensprache: Die Gebärdensprache als „Krebsschaden" der Taubstummenbildung. — Die Gebärdensprache der französischen Schule. — Die natürliche Gebärdensprache. — Die natürliche Gebärdensprache im Unterrichte. — Der schädliche Einfluss der Gebärdensprache auf den Gebrauch der Wortsprache.

Die Schriftsprache: Die Lautschrift. — Die untergeordnete Stellung der Schrift in der deutschen Schule und der synthetische Sprachunterricht. — Der mechanische Betrieb des Elementarunterrichts. — Der analitisch-imitative Sprachunterricht auf Grund der Schrift. — Die Aufgabe des Taubstummenunterrichts.

Jedes Werk, das einen historischen Überblick über die Pädagogik des neunzehnten Jahrhunderts bietet, schildert das Leben und Wirken Johann Baptist Grasers[1]) wenigstens in grossen Zügen. Biographische Angaben sind aus diesem Grunde hier entbehrlich. Nicht ohne Bedeutung für seine theoretischen Ausführungen aber ist die Persönlichkeit Grasers, die hinter dem vorgetragenen System der Erziehung sichtbar wird und seinen Wert erhöht.

Graser, der die Priesterweihe empfangen hatte, dessen Wissen so umfassend war, dass er eine Professur der Theologie bekleiden konnte, hätte viele Möglichkeiten gehabt, sein Leben nutzbringend in den ruhigen Dienst der Kirche zu stellen. Dass er aber sein Können der Schule widmete, dass er den Kampf für neue Ideen der friedlichen Wirksamkeit des Priesters vorzog, das liegt tief im Wesen seiner Persönlichkeit begründet; denn wenn Graser auch einerseits eine für das Wohl der Ärmsten in helfender Liebe erglühte Pestalozzinatur war, so hat ihn doch andererseits die Wahrheitssehnsucht des Forschers bis in sein hohes Alter nicht verlassen.

Wenn er auch viel Beherzigenswertes über den Unterricht an höheren Lehranstalten geschrieben hat, so war sein Sinnen und Wünschen doch vorzugsweise auf die Verbesserung des Elementarunterrichts gerichtet. Er hatte ein Herz für die Not der Masse. Er beklagt, „wie sehr die gemeine Jugenderziehung vernachlässigt sei, während fast jeder pädagogische Schriftsteller in seinen Arbeiten nur gebildete Familien im Auge hat, denen er Regeln und Vorschriften zur besseren Behandlung ihrer Kinder mitzuteilen gedenkt, und Regenten nur den Flor der Wissenschaften durch die Dotationen und Organisationen der höheren Lehranstalten zu befördern trachten".[2]) Dazu war er sicher durch das edle Beispiel Pestalozzis angeregt

---

[1]) Johann Baptist Graser, * 1766 zu Eltmann, Unterfranken, † 1841 zu Bayreuth.

[2]) Graser, Divinität oder das Prinzip der einzigen wahren Menschenerziehung, Vorrede z. 1. Aufl., pag. 7.

worden, vor welchem er sich aber noch durch einen besonderen Vorzug auszeichnete. Der Schweizer Pädagog hatte die herrlichsten Worte über Erziehung und Unterricht gesprochen, sein aufopferndes Wirken weckte noch lange nach seinem Tode auch ausserhalb seines Vaterlandes Begeisterung für den Lehrerberuf, aber sein selbstloses Streben war nie durch einen nennenswerten praktischen Erfolg belohnt worden. Graser aber verstand seine Methode zu handhaben; ja selbst dort, wo die neuere Pädagogik ganz andere Wege geht, wusste er instinktiv den Fehler seiner Theorie in der Praxis erträglich zu machen, was aus den ausgeführten Lektionen hervorgeht, die er seinen Werken zum leichteren Verständnis beigefügt hat. Täglich sah er in dem ihm anvertrauten Kreise, wie sehr trotz eingehender Vorschriften das Gedeihen der Schule von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt; deshalb betont er immer wieder die Notwendigkeit staatlicher Standesschulen für Pädagogen. Solange er diese aber noch unter seine reiche Zahl frommer Wünsche rechnen musste, sammelte er selbst um sich Männer und Jünglinge, um durch Ausbildung von tüchtigen Volkserziehern die „gemeine Schulmeisterei" zu verdrängen und dadurch der Schule die gebührende Achtung zu erringen. „Es ist einmal Zeit dass das Volksschulwesen aus dem schmählichen Zustande der Niedrigkeit und Geringschätzung, in welchem es nun schon seit Jahrhunderten sich erbärmlich fortschleppte, zu der Achtung und Berücksichtigung emporgehoben werde, welche ihm als einem der wichtigsten Verwaltungszweige im Staate gebühren,"[1]) „es wird aber doch mit Hilfe des Himmels dahin kommen, dass das Volk selbst den Schulmeister verachte, sobald es einmal den Lehrer kennen gelernt hat."[2])

Den Forscher und Schriftsteller Graser charakterisiert ein besonnener Freimut, der zur Bewunderung zwingt. Als damals ein von Aufklärungstendenzen getragener, revoltierender Geist sich durchzusetzen versuchte und dabei notwendigerweise mit der natürlichen Gegenströmung in Kampf geriet, wurde jeder, der im öffentlichen Leben wirkte, gezwungen, in politischen Dingen Stellung zu nehmen. Graser wählte einen Standpunkt, der ihm Ehre macht. Mit scharfem Blicke erkannte er das Zügellose und Unklare, das in der damaligen Opposition steckte; „es hatte sich in den Völkern ein Geist entwickelt, ähnlich dem des Knaben, wenn er in die Periode des Jünglingsalters tritt, —

---

[1]) Graser, Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage, Vorrede z. 1. Aufl. [2]) 3. Aufl., pag. 13.

ein Geist, der nach Selbständigkeit ringt, ohne noch die Idee einer vernünftigen Selbständigkeit klar vor Augen zu haben".[1]) Suchte er hier, soweit es die Schule anging, die Begehrlichkeit einzudämmen, so liess er es nach der andern Seite hin an kräftigen Worten, an unerschrockenem Vorgehen gegen hindernde Massnahmen auf unterrichtlichem Gebiete nicht fehlen. „Wir müssen mit allem Nachdruck ihr Begehren zurückweisen, den Menschen durch Beschränkung des Unterrichts wieder in die vorige Finsternis seines Lebens zurückzuführen, indem ein solches Sinnen und Beginnen ein schändlicher Verrat an Gott und der Menschheit wäre."[2]) „Kein Fürst darf gebieten: Mein Volk soll nur dies und das wissen, und in meinen Schulen soll nur dies und das vorkommen. Die Beschränkung des Menschenunterrichts ist auch wahrhaft eine der himmelschreienden Sünden gegen den heiligen Geist."[3]) Obwohl selbst aus dem geistlichen Stande hervorgegangen, bekämpft er doch die Sitte, Geistliche mit der Schulaufsicht zu betrauen. Wohl hätten sie in der Regel „den Ruf eines einsichtsvollen Mannes, eines guten Predigers, eines eifrigen Seelsorgers und Schulfreundes für sich, aber wo haben sie denn die zu diesem Amt erforderliche Wissenschaft und Bildung erhalten und bewiesen?"[4])

Zieht man hierzu noch seinen später darzustellenden Standpunkt dem Religionsunterricht gegenüber in Betracht, so flösst die Überzeugungstreue dieses Mannes unbedingte Achtung ein, zumal er die hier zitierten Ansichten in einem Werke niederlegte, das er „Sr. Durchlaucht, dem dirigierenden Staatsminister als schwaches Merkmal grenzenloser Verehrung" widmete. Und wie er hier im politischen Strom der Zeit fest und sicher steht, so zeigt er sich überall besonnen und unerschrocken. Das Forschen nach Wahrheit erscheint ihm als Religion, die Wahrheit selbst aber als Gottheit.[5])

Trotzdem hat Graser wenig Anerkennung gefunden, die reichen Schätze seiner schriftstellerischen Tätigkeit sind nie in kleine gangbare Münze umgeprägt worden. Seit Rousseau war es Brauch geworden, pädagogische Lehren in die leicht fassliche und unterhaltende Form der Erzählung zu kleiden; das Publikum war also an eine Art

---

[1]) Graser, Elementarschule, 3. Aufl., pag. 18.

[2]) Graser, Das Verhältnis der Elementarschule zur Politik der Zeit, 2. Aufl., pag. 42.

[3]) Graser, Divinität etc., 1. Aufl., pag. 209.

[4]) Graser, Das Verhältnis etc., 2. Aufl., pag. 57.

[5]) Graser, Divinität etc., 1. Aufl., pag. 201.

Erziehungsroman gewöhnt. Schon aus diesem Grunde konnte der Verfasser einer systematischen Erziehungslehre kein Populärpädagog werden. Dazu kommt, dass alles, was er schreibt, einen selbstsicheren, aristokratischen Geist atmet, der an die markantesten Charakterzüge Schopenhauers erinnert. Und so hat er denn wie der Frankfurter Philosoph lange auf die ersehnte Anerkennung warten müssen. Für die in der Mehrzahl noch ungebildeten Lehrer seiner Zeit war er zu hoch; sie wussten mit seiner Wissenschaftlichkeit und seinen weit in die Zukunft weisenden Ideen nichts anzufangen. Er war sich dessen auch schon bewusst, hoffte aber, die mit tieferer Bildung ausgerüsteten Vorgesetzten würden sich seiner Sache annehmen und für die Verbreitung seiner Methode unter ihren Untergebenen sorgen. Darin hat er sich getäuscht. Diese Männer, die gewöhnlich ein ganzes Menschenalter harter Arbeit hinter sich hatten, waren in der Regel zu einer bestimmten Methode oder Schablone gekommen, die ihren Blick für die Vorzüge des Neuen nicht selten gefangen hielt. Grasers Reformbestrebungen fanden darum bei ihnen kaum ein williges Ohr, seltener noch eine helfende Hand. So musste er schon bei Lebzeiten erfahren, wie wenig man ihn verstand oder verstehen wollte. Bitter schmerzen ihn die kleinlichen und hässlichen Angriffe seiner Gegner, so dass er sich hilfesuchend an die gerecht richtende Zukunft wendet: „Diese Methode — — hat schon seit der kurzen Zeit ihrer Bekanntmachung so widrige Schicksale, so bittere Kränkungen und so gemeine Misshandlungen erlitten, dass der Urheber dem Augenblicke feind sein sollte, in welchem der ursprüngliche Gedanke dazu in seiner Seele entstand. — Die Geschichte der vaterländischen Erziehung mag sich einst hierüber mehr verbreiten; denn ich selbst werde über mein eignes Geschick nie sprechen. Aber staunen wird vielleicht noch mancher Edle, der jeder Erfindung eine ruhige Prüfung, der guten Sache ihr Aufkommen und dem Verdienste seine Belohnung wünscht.“ [1])

[1]) Graser, Divinität etc., Vor. z. 2. Aufl.

I. Kapitel.

Was Graser für die Entwicklung des Taubstummenunterrichts geleistet hat, lässt sich nicht haarscharf von seiner Bedeutung für die Volksschule trennen. Ganz abgesehen davon, dass die Taubstummenschule im eignen Interesse stets aus dem reichen Erfahrungsschatze der Volksschule Nutzen ziehen wird, und dass schon dadurch ein Abhängigkeitsverhältnis bedingt ist, hat ganz besonders Graser dies Spezialgebiet mit seiner allgemeinen Pädagogik in Verbindung gebracht. Er verweist wiederholt zum besseren Verständnis seiner Unterrichtslehre für Taubstumme auf die „Divinität" und „die Elementarschule f. L."; wollte er doch sogar die Gehörlosen zugleich mit den Vollsinnigen unterrichten. Aus diesem Grunde macht es sich nötig, zunächst sein ganzes pädagogisches Streben und Wirken einer Betrachtung zu unterziehen, für die natürlich aus Rücksicht auf vorliegendes Thema grösstmöglichste Kürze geboten ist. Deshalb sollen die Graserschen Ansichten auch nicht in ihrer ganzen Breite dargestellt, noch weniger aber an den Grundsätzen eines jüngeren Systems gemessen und beurteilt werden, was übrigens schon Leisker in einer Programmarbeit unternommen hat.[1]) Bei diesem Verfahren wird die Eigenart des älteren Autors zu sehr in den Hintergrund gedrängt oder geht nach manchen Seiten hin ganz verloren. Die Absicht muss aber doch sein, vor allem das an Graser Charakteristische in die richtige Beleuchtung zu rücken, wobei aber das, was er bloss als Erbschaft mitführt, die unbefangene Würdigung nur erschwert.

---

[1]) „Die Pädagogik J. B. Graser's in ihren Hauptpunkten dargestellt und wissenschaftlich beleuchtet vom Oberlehrer Emil Alexis Leisker." Programm der Realschule 1. Ordnung zu Leipzig 1879.

Leisker beurteilt Grasers Pädagogik vom „Standpunkt der von Herbart begründeten philosophischen Pädagogik" aus.

Graser hat eine überaus fruchtbare Tätigkeit als pädagogischer Schriftsteller entfaltet. Seine durchweg gediegenen Arbeiten an sich würden ihm schon einen hervorragenden Platz in der Geschichte der Pädagogik sichern, auch wenn er sich nicht das hohe Verdienst erworben hätte, zum erstenmale die „Vorschriften und Regeln des Unterrichts nebst ihren Grundsätzen, woraus sie geleitet werden,“[1]) in ein einheitliches, konsequentes System zusammenzufassen und somit die gesamte Erziehungslehre wissenschaftlich darzustellen. Wohl hatte die Pädagogik schon vorher über eine reiche Literatur verfügt, die manch wertvollen Schatz barg, aber auch die besten Werke waren schliesslich doch nur Sammlungen goldner Regeln. Noch war „von keinem aus ihnen der allgemeine Grundsatz ausgesprochen, welcher das ganze pädagogische Gebiet als Sonne beleuchtete, damit jedes Streben nach dem Ziele die wahren Wege finde und jeder, was von andern als gefundenes Kleinod mit lärmendem Anpreisen zu Markte gebracht wird, zu würdigen vermöge“.[2]) Graser suchte diesem Mangel abzuhelfen, indem er 1811 der Öffentlichkeit seine Erziehungslehre übergab: „Divinität oder das Princip der einzigen wahren Menschenerziehung.“

Aus einem einzigen Satze, der die Grundlage seines Systems bildet, leitet er alle Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien ab und begründet somit in der Tat eine wissenschaftliche Pädagogik.

Um zu diesem Fundamentalsatz zu gelangen, geht er von der Bestimmung des Menschen aus, die als das erstrebenswerteste Ziel dem Schüler auf seinem Bildungsgange voranleuchten und ihn in ihrer Schönheit immer wieder von neuem anspornen soll, diesem obersten Lebensprinzip des Menschen möglichst nahe zu kommen. So wird der Erziehung nichts Übermenschliches zugemutet, wird ihr kein Ziel gesteckt, das ausserhalb der erreichbaren Möglichkeiten läge, sondern sie hat eben das aus dem Kinde zu formen, wozu es als Mensch, als sittliches Wesen bestimmt ist, welchem Ziel es also aus eigner Kraft zustreben würde, wenn ihm die volle Vernunft schon in die Wiege gelegt wäre.

Aus der Graserschen Deduktion dieser Bestimmung des Menschen blickt die Schellingsche Naturphilosophie heraus. Er stellt dem Menschen das Tier gegenüber und zeigt, wie dieses seinem Naturtrieb zufolge

---

[1]) Graser, Die Elementarschule etc., 1. Aufl., pag. 15.
[2]) Graser, Divinität etc., 1. Aufl., Vorrede.

gar nicht anders kann, als Tier werden innerhalb seiner Gattung. Ein anderes „Sein zu begründen", oder, mit anderen Worten, aus der Art zu schlagen, ist für das Tier geradezu unmöglich. Anders beim Menschen. Hier muss der Naturtrieb das Szepter an die Königin Vernunft abtreten, die Sorge zu tragen hat, dass das Individuum Mensch werde im besten Sinne des Wortes. Der Erziehung fällt somit die Aufgabe zu, dem Unreifen „in seiner Entwicklung dahin zu verhelfen, dass er, reif geworden, sein Sein selbst zu begründen vermöge".[1]) Aber bisher war der Mensch nur als Einzelwesen in Betracht gezogen, während er doch in Wirklichkeit nur als Teil sich einem Ganzen eingliedert. Er hält als ideales Wesen die Mitte zwischen der vollkommenen Identität und denjenigen Naturwesen, „in welchen mehr die Realität dargestellt wird". Im Gegensatze zu diesen, in denen der göttliche Funke nicht glüht, ist es Pflicht des Menschen, das göttliche Sein zu repräsentieren, „Divinität" zu erstreben.[2])

So gelangt Graser zu einem Ziele, dem auch die heutige Pädagogik ihre Zustimmung nicht versagen kann; denn das Divine im Menschen zur freien Entfaltung zu bringen, deckt sich im grossen und ganzen mit dem Streben, dem Ideal der Persönlichkeit nahe zu kommen. Welchen gewaltigen Fortschritt bedeutet somit die Aufstellung dieser Aufgabe der Erziehung gegenüber den zu engen oder farblosen Zielbestimmungen seiner unmittelbaren Vorgänger, die auf ihre Fahnen geschrieben hatten die „Entwicklung der Kräfte und Anlagen", „Glückseligkeit im Leben", „Selbständigkeit", „Menschenwürde" oder „Erziehung zum Höchsten im Menschen"![3])

Der so wesentlich veredelten Aufgabe der Erziehung weist Graser den ersten Platz in der Pädagogik an, indem er aus ihr die Erziehungswissenschaft ableitet und zwar mit unerbittlicher Konsequenz, unbekümmert um den Widerspruch der „Schulmeisterei". Seine Erziehungswissenschaft unterscheidet eine Bildungs- oder Erziehungslehre im engeren Sinne und eine Unterrichtslehre. Jeder dieser Hauptteile zerfällt wieder in eine Wissenschaft, die die Grundsätze aus dem Ziel herleitet, und in eine Kunst, die die Anwendung dieser Grundsätze behandelt, so dass schliesslich das Werk vier Teile umfasst: Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, Unterrichtswissenschaft und Unterrichtskunst. Nun hat er nicht etwa das wissenschaftliche Schema als prahlendes Aushängeschild gebraucht, um desto bequemer

---

[1]) Graser, Divinität, 1. Aufl., pag. 30. [2]) §§ 10—19. [3]) 2. Aufl., pag. 29.

den Predigerton anschlagen zu können, nein, die strenge Deduktion ist bis ins einzelnste beibehalten; „denn im Reiche der freien Untersuchung über Menschenerziehung muss von allen religiösen Systemen vorderhand abgesehen werden".[1])

Zu beklagen aber ist, dass er die Erziehungswissenschaft auf die für jede gesunde Pädagogik unbrauchbare psychologische Vermögenstheorie aufbaute, weshalb sie als System im Jahrhundert Herbarts eigentlich nie voll zur Geltung kommen konnte.

Wenn aber auch sein System als Ganzes sich keine herrschende Stellung erworben hat, so sind doch einzelne seiner trefflichsten Ideen für die Schule von äusserst segensreicher Wirkung gewesen. Namentlich die Unterrichtslehre dankt ihm fruchtbare Anregungen, die noch heute dankbar empfunden werden und auf die deshalb näher eingegangen werden soll.

*

Da der Zögling, um sein Sein „freisinnig und freiwaltend" im Sinne der Divinität selbst begründen zu lernen, vor allem das menschliche Leben kennen oder ein Wissen inbezug auf das divine Leben des Menschen besitzen muss, legt Graser das Schwergewicht der Erziehungswissenschaft auf die mittelbare Erziehung, den Unterricht. Der Unterrichtslehre als dem „systematischen Inbegriff von Grundsätzen, Regeln und Vorschriften, wodurch das Geschäft des Unterrichts mit sicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird",[2]) widmet er darum sein umfangreichstes Werk: „Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage (1817), Steigerung (1828) und Vollendung (1841)".

„Fürs Leben!" Das ist das Kennwort, unter dem er sein grosses didaktisches Werk in die Öffentlichkeit schickt; das ist die frohe Botschaft, die er dem im Dunkel tappenden Volkserzieher verkündet; das ist der Wahlspruch, den er allen strebsamen Lehrern in die Herzen schreibt; das ist die Zauberformel, die allen Verbalismus und Dogmatismus aus der Schule bannt; das ist endlich die Sonne, die im kahlen Schulzimmer kleine Kinderherzen erwärmt und in ängstlichen Gesichtern zuversichtliche Heiterkeit weckt, — der Unterricht fürs Leben ist der Baum, auf dem die köstlichen Früchte Wissen und Tugend wohl gedeihen. Mag diese Forderung an sich auch so alt wie aller Unterricht, mag sie auch schliesslich von jedem Erzieher in irgend einer Weise befolgt und in pädagogischen Schriften hundertmal betont

[1]) Graser, Divinität, Anhang z. 2. Aufl., pag. 515.
[2]) Graser, Die Elementarschule etc., I. Aufl., pag. 15.

worden sein, so gebührt Graser doch das Verdienst, sie tiefer begründet und ihr einen neuen, Leben weckenden Geist eingehaucht zu haben.

„Der Unterricht für das Leben geht von einem Prinzip, dem der menschlichen Bestimmung, aus und umfasst also die Kenntnis aller Bedingungen des Lebens zufolge dieser Bestimmung. Der wahre Unterricht für das Leben entwickelt die sich hierauf beziehenden Kenntnisse ...., damit der Mensch nach seinem (Gottes) Ebenbilde werde und nach diesem Urbilde in der ihm angewiesenen Welt wirke."[1]) „Nur der Lehrer, welcher, die Sphäre des menschlichen Wissens durchschauend, dieselbe mit seinem Schüler vom Zentrum aus in immer weiteren Kreisen, wie sie die Natur gibt, sinnig durchwandert, unterrichtet fürs Leben."[2]) Neben der Auswahl des Stoffes ist es also vor allem auch seine methodische Behandlung, die der Forderung „fürs Leben" entsprechen muss.

Die Pflichten und Rechte, die bestimmend auf das Leben des Individuums wirken, lassen sich samt und sonders unter folgende drei Gesichtspunkte gruppieren: sein Verhältnis zur Natur, zu den Menschen und zu Gott. Es gibt „nur drei Hauptbücher, deren eins das andere beleuchtet und unterstützt. Diese sind die Welt, die Geschichte und die Bibel."[3]) „Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre sind also .... in inniger Verbindung der gesamte Unterrichtsstoff für den Menschen."[4]) Durch Gliederung dieser drei weiten Gebiete gewinnt er einen „ewigen Lehrplan".

*

Besondere Beachtung verdient seine Stellung zu den Realien und zum Religionsunterricht, die einen entschiedenen Fortschritt bedeutet. Die Kinder sind weder mit einigen „gemeinnützigen" Kenntnissen abzuspeisen, noch nach Art der Aufklärungsschulen zu Schwätzern über naturwissenschaftliche Probleme zu erziehen. Sondern die Schule hat ihnen die Abhängigkeit des Menschen von der Natur und ihren Erzeugnissen vor Augen zu führen, muss sie auf die Mittel zu ihrer Beherrschung hinweisen und soll in ihnen — und hierauf legt Graser das Hauptgewicht — durch sinnige Betrachtung der herrlichen Gotteswelt religiöse Gefühle wecken, so dass dieser Unterrichtsgegenstand

---

[1]) Graser, Das Verhältnis etc., 2. Aufl. pag. 19. [2]) pag. 84 Anm.
[3]) Graser, Die Elementarschule etc., 3. Aufl. pag 57. [4]) pag 46.

eine fast andächtige Stimmung erzeugt, ohne natürlich die wissenschaftliche Tatsächlichkeit zu verlieren.

Wegen seiner Reformbestrebungen im Religionsunterricht wurde er von allen Seiten heftig angegriffen. Er machte endlich einmal Ernst mit der Bekämpfung des dogmatischen Verbalismus. „Was ist denn Religion? Ist sie denn nicht das gottähnliche Leben der Menschen in der Natur und in der Menschheit aus Liebe zum Vater?“ „Was soll denn das immerwährende Lernen religiöser Sätze, Sprüche und heilig klingender Worte als Gebete ohne Sinn und Bedeutung.“ [1]) „Der positive Religionsunterricht ist ein fruchtloses Aufdringen unverstandener Worte, wenn nicht im Menschen diese Grundbegriffe schon entwickelt sind.“ [2]) Solche Sprache durfte ein katholischer Priester vor beinahe hundert Jahren wagen, ein Priester, der als Schulrat einem ganzen Kreise zu gebieten hatte, und dessen Schriften das bischöfliche Ordinariat trotzdem nicht konfiszierte, obwohl er von „Religionsfreunden“ denunziert worden war. Aber fast unglaublich klingt es, wenn er, der ehemalige Professor der Theologie, als Vater der Bewegung bezeichnet werden muss, die eine konfessionslose Schule erstrebt. Er durfte ungehindert schreiben: „Der Erzieher soll ohne Rücksicht auf die Konfession die Stimmung der Menschenliebe in dem Zögling zu erzeugen trachten, und im Falle derselbe reif genug wird, die Menschen von verschiedener Religionskonfession kennen zu lernen, soll der Erzieher sich sehr hüten, den Zögling auf den Wahn zu bringen, dass zwischen ihnen ein gemütlicher Unterschied sei, und dass man sich nur dulden müsse; sondern vielmehr überall die Überzeugung erwirken, dass wir innerlich alle demselben Gott der Liebe huldigen, und dass nur die äusseren Verhältnisse die Menschen bestimmten, Gott auf eine andere Weise zu verehren. So wird das Gesetz der Toleranz bald überflüssig werden, und das herrliche Gesetz des Gemütervereins unter uns dem einer vollständigen Vereinigung vorgehen, ohne dass dabei die Denk- und Gewissensfreiheit leidet.“ [3]) Den Beweis, wie wenig die damalige Zeit für diesen Gedanken reif war, wie man aus ihm gewaltsame Missverständnisse konstruierte, erbringt ein protestantischer Kritiker, der die

[1]) Graser, Die Elementarschule etc., 3. Aufl. pag. 52 u. 53.

[2]) Graser, Beleuchtung der Elementarschule fürs Leben zum sicheren und leichteren Verständnis, 2. Aufl. pag. 64.

[3]) Graser, Divinität etc., Anhang zur 2. Aufl. pag. 508.

Graserschen Forderungen bekämpft, weil sie unter „vermummender Form“ von neuem den „Religionshass“ verbreiteten.[1])

Bereitwilliger ist die Pädagogik zu ihrem Vorteil den Wegen Grasers gefolgt, die er in der methodischen Behandlung des Unterrichtsstoffes einschlug. „Die Schulmänner in der Regel waren bisher mit beschränktem Blicke nur auf ihr Geschäft des Lehrens gefesselt, und sannen dabei auf nichts mehr als auf die Erleichterung desselben.“[2]) Diesem Streben gegenüber, rein äusserlich die Unterrichtsschwierigkeiten zu überwinden, mehr die Lehr- als die Lernarbeit zu erleichtern, weist Graser nachdrücklich auf das innere Verhältnis zwischen Zweck, Subjekt und Objekt des Unterrichts hin und entwickelt so eine psychologische Methode. Indem sie sich dem pädagogischen Imperativ „fürs Leben!“ unterordnet, geht sie vom Gemeinschaftsleben aus, betont Anschauung und Selbsttätigkeit und sorgt durch Einführung der konzentrisch sich erweiternden Kreise für Konzentration und lückenlosen Fortschritt im Unterrichte. Unter diesen drei Gesichtspunkten lässt sich Grasers Methodik keineswegs erschöpfend behandeln, doch geben sie das Charakteristische an ihr wieder. Sie bieten teils vollständig Neues, dessen Brauchbarkeit nunmehr durch lange Erfahrung bestätigt ist, teils bergen sie Forderungen, die zwar schon vor Graser energisch vertreten wurden aber durch ihn erst allgemeine Geltung erlangten.

„Das wahre Menschenleben ist nur ein organisches Gemeindeleben. Ausser diesem kann das Leben des einzelnen gar nicht gedacht werden, und nur aus dieser Idee entwickeln sich die rechtlichen und sittlichen Prinzipien für die Individuen und Stände, sowie für den Staat und Regenten.“[3]) Hier stellt sich Graser Rousseau gegenüber, den er sonst verehrt und dessen Spuren er auch hie und da folgt. Der Franzose hatte den Götzendienst des Ich in die Pädagogik eingeführt, hatte das Ich zum Mittelpunkt der Welt gemacht; Graser aber erzog „für das wahre Menschenleben, welches das in der organischen Gemeinschaft ist.“[4]) Diese Überzeugung bewog ihn, der Kulturgeschichte bedeutenden Einfluss auf die Bestimmung des Zieles zu gewähren; denn er begriff die Wichtigkeit der Schule für die politische Entwicklung des Volkes, er ahnte die nahe Notwendigkeit einer Änderung der Staatsverfassung und forderte daher,

---

[1]) Graser, Divinität etc., Anhang zur 2. Aufl. pag. 504.

[2]) Graser, Das Verhältnis etc., Vorrede z. 1. Aufl. [3]) pag. 8. [4]) pag. 19.

das Volk vor der Gewährung der Konstitution zunächst für diese freiere Staatsform zu erziehen. Dem Staate sucht er begreiflich zu machen, welch hohes Interesse die Elementarschule für ihn haben müsse, und verlangt Vorschriften und Gesetze, wie wir sie heute etwa im allgemeinen Lehrplane und im Schulgesetze besitzen. Dadurch sollen lässige Gemeinden und Schulmänner zu einem gesunden Fortschritt gezwungen, den destruktiven Bestrebungen aber das Handwerk gelegt werden. „Wenn das Schulwesen von der höchsten Staatsbehörde richtig gefasst und in seinem Gange nach einem Prinzip zweckmässig geregelt und von einsichtsvollen Räten geleitet, von kundigen Aufsehern bewacht und von tüchtigen Lehrern betrieben wird, so muss es nach natürlichen Gesetzen des menschlichen Lebens notwendig die erwünschten Früchte für Sitte, Tugend, Religion und Wohlfahrt hervorbringen, folglich nur beglückend wirken.“ [1])

Der Typus eines solchen harmonischen Ineinandergreifens der ganzen menschlichen Gesellschaft ist die Familie. Sie ist darum der Ausgangspunkt für den gesamten Unterricht. Wie alle Glieder der Familie sich ineinander schicken, wie sie dem Oberhaupt in Liebe dienen, wie sie das Glück der Geselligkeit geniessen und nach Übertretung der Familientradition die Strafe als natürliche Sühne empfinden, so sollen die Bewohner des Dorfes in der Gemeinde, die Untertanen des Landes im Staate und die Kinder Gottes in der Kirche dem Haupte dienen und einander lieben. Auf diese Weise gibt Graser allen sozialen und religiösen Tugenden eine natürliche Grundlage, die Familiengemeinschaft. Denn für diese haben die Kinder Verständnis und in ihr fühlen sie sich wohl.

Was aber im Leben der Menschen augenscheinlich ist, das zeigt sich bei näherem Zusehen auch in der Natur: „Der Typus aller Lebensverhältnisse ist die Gemeinschaft.“ [2]) Graser hat also — was übrigens aus seinem ganzen Lehrplan hervorgeht — die Idee der Lebensgemeinschaften bereits geahnt und praktisch verwendet, wenn er sie auch nicht so präzis gefasst und bewusst durchgeführt hat, wie das in neuerer Zeit geschehen ist.

Die Wahl des Familienlebens als Grundpfeiler für den gesamten Unterricht schliesst zugleich eine hohe Bewertung des Anschauungsprinzips ein. „Ohne Anschauung gibt es gar keine Erkenntnis.“ [3])

[1]) Graser, Das Verhältnis etc., pag. 42 u. 43.
[2]) Graser, Divinität etc., 1. Aufl., pag. 233.
[3]) Graser, Die Elementarschule etc., 3. Aufl., pag. 135.

Wenn diese theoretische Fassung auch Pestalozzis Satze vom absoluten Fundament aller Erkenntnis sehr ähnelt, so hat Graser doch ihren praktischen Wert viel tiefer erfasst und konsequenter darauf gefusst. Dieses inneren Gegensatzes war sich Graser wohl bewusst; daher lässt er in seinen Schriften keine Gelegenheit vorübergehen, ohne den Grenzstrich zwischen sich und dem „gutmütigen Schweizer" deutlich zu ziehen. Das Pestalozzische A B C der Anschauung, das nur formale Bildung vermittelt, verwirft er. „Welch einseitige, steife Menschen sollen aus einer solchen Bildungsschule kommen? Nennt ihr etwa einen hiernach unterrichteten Menschen einen gründlich unterrichteten?" [1]) Und die Erfolge, die die von „Pestalozzischülern" geleiteten Institute in Deutschland zeitigten, gaben ihm Recht. An den dort Erzogenen missfällt ihm „der eitle Stolz des Mannes auf seine Verstandeskraft, die ihn über das positive Wissen hinwegsetzt und ihm Verachtung, ja Ekel gegen dasselbe einflösst, so dass er für seine eigne Wirtschaft oder für sein eignes Gewerbe alle Unaufgelegtheit beweist." [2]) Dem gegenüber betont Graser immer und immer wieder die materiale Seite des Unterrichts; und das ist in einer Zeit, wo das formale Prinzip beinahe uneingeschränkt herrschte, gewiss kein geringes Verdienst. Aber auch durch einen wirklich gründlichen Anschauungsunterricht allein lässt sich noch keine wahre Bildung vermitteln; um das hohe Erziehungsziel zu erreichen, muss zur äusseren noch die innere Anschauung und „ihre Erregung in jedem Momente des Lebens" hinzutreten. [3]) Auch das vermisst Graser in Pestalozzis Unterrichtsgange. „Wie sehr täuscht sich der gute Mann (Pest.), wenn er mit Sprach-, Mass- und Zahlübungen dem Menschen jenes höhere Leben einhauchen will, das die Humanität konstituiert! Verstandesübungen führen zu keiner Liebe und zu keiner Religion." [4]) Dem A B C der Anschauung setzte Graser eine Unterrichtsgymnastik entgegen, die sich als gediegener Anschauungsunterricht darstellt. „Der Elementarunterricht muss mit der Kenntnis des ersten Lebensverhältnisses, nämlich des elterlichen Hauses, beginnen." [5]) Das Kind soll menschlich wahrnehmen lernen, d. h. „mit Aufmerksamkeit, Bewusstsein und Reflexion." [6]) Es lernt die zum Hausbau nötigen Materialien kennen, wird auf die zunächst rein äusserlichen Eigen-

[1]) Graser, Divinität etc., 1. Aufl., pag. 323 u. 324.
[2]) Graser, Das Verhältnis etc., pag. 101.
[3]) Vergl. Graser, Divinität etc., 1. Aufl., pag. 103. [4]) pag. 327. [5]) pag. 359. [6]) pag. 365.

schaften seiner Bewohner aufmerksam, lernt seine Formen auffassen, sie in schematischer Zeichnung darstellen und gewinnt sogar schon eine Ahnung von Recht (Hausrecht) und Nächstenliebe (Gastfreundschaft). Dabei lässt Graser nie die Anregung zur Selbsttätigkeit fehlen, deren Wert er fast überschätzt. „Der Unterricht ist nur dann wahrer Unterricht, wenn er die Selbsttätigkeit befördert;“ denn „die Erfahrung lehrt, dass nur derjenige immer am besten unterrichtet ist, der sich selbst unterrichtete.“ [1])

Wie der Anschauung so verschafft Graser auch dem Prinzip des lückenlosen Fortschreitens im Unterrichte eine naturgemässe Anwendung und macht beide dadurch erst für die Erziehung fruchtbar. Pestalozzi hatte die Kontinuität des Unterrichts in möglichst breiter, ermüdender Behandlung desselben Gegenstandes gesucht, Graser aber fand sie in der inneren, sachlichen Verknüpfung der Vorstellungen; „denn Unterricht ist die Art und Weise der Belehrung, vermöge welcher auf eine vorfindliche Vorstellung im Gemüt die zunächst folgende angereiht wird.“ [2]) „Das Gesetz der Succession, welches die Natur an allem, was im Werden begriffen ist, uns aufweist, muss im Unterrichtsgang inbezug auf den Menschen mit gleicher Strenge beobachtet werden.“ [3]) Indem er den Grundsatz der Lückenlosigkeit auf diese Weise aus dem Unterrichtsobjekt in das Unterrichtssubjekt verlegt, erweist er sich als praktischer Psycholog, der auf der einen Seite das Objekt leichter beweglich und veränderlich und damit interessant macht, auf der anderen Seite aber durch Schaffung eines einheitlichen Gedankenkreises jede Vorstellung durch schon vorhandene erklärt und stützt.

Wie glaubt er dies nun in der Praxis zu erreichen? „Nur von Anschauung zu Anschauung im Kreise herum, und so in immerwährender Erweiterung des Kreises mit dem wachsenden Kenntnistriebe und der steigenden Kraft des Menschen, — dann von der Anschauung zu mittelbaren Vorstellungen, von diesen zu Urteilen über die erlangten Kenntnisse.“ [4]) Die konzentrisch sich erweiternden Kreise sind es also, die dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes am meisten entsprechen. Der Behandlung der Familiengemeinschaft folgt

---

[1]) Graser, Divinität etc., 2. Aufl., pag. 350.
[2]) Graser, Das Verhältnis etc., 2. Aufl., pag. 81.
[3]) Graser, Divinität etc., 1. Aufl., pag. 318.
[4]) Graser, Die Elementarschule etc., 3. Aufl., pag. 179.

die der Dorfgemeinde, darauf die des Kreises und so fort, bis der Unterricht einen Überblick über die ganze Welt gewährt. Alle Unterrichtsfächer ohne Ausnahme betreibt er im Rahmen dieser Kreise, so dass der Zögling z. B. in Religion und Geschichte mit dem alten Testament und den alten Völkern erst in den letzten Schuljahren bekannt wird. Hier treibt er ein an sich richtiges Prinzip ins Extrem, indem er es auf die historischen Fächer räumlich überträgt. In den geschichtlichen Fächern kann recht gut auch die Familie im Mittelpunkt stehen, aber nicht die eigne, sondern die historische; darum wird eine vernünftige Pädagogik stets von der Familiengeschichte ausgehen, mag diese religiös oder profan sein. Sehr gut gelingt ihm aber sein Versuch auf dem Unterrichtsgebiete, in dem die räumlichen Vorstellungen vorherrschen, in der Geographie. Was heute jedem pädagogischen Neuling selbstverständlich erscheint, die Erdkunde auf die anschauliche Heimatkunde zu gründen, ist eine Errungenschaft, die Graser zu verdanken ist. Wohl schlägt schon Emils Hofmeister [1]) diesen naturgemässen Gang ein, aber erst Graser hat ihn im Klassenunterricht praktisch durchgeführt und somit für die Schule gewonnen.

Das grösste Verdienst aber hat er sich durch die Verbesserung der Leselehrmethode erworben. Heute existiert wohl keine Schule mehr, in der nicht nach seiner Schreiblesemethode unterrichtet würde, mag sie nun in ihrer ursprünglichen Form oder etwas modifiziert als Normalwörtermethode Verwendung finden. Darüber soll aber im Zusammenhange mit seiner Unterrichtsart für Taubstumme gehandelt werden.

*

Sollte dieser geistreiche Pädagog, der eine Fülle von neuem Licht und Leben in die Volksschule brachte, nicht auch den fast noch brach liegenden Boden der Didaktik des Taubstummenunterrichts ein wenig befruchtet haben? Sollte man sein eifriges Bemühen, den Taubstummenunterricht zu verbessern, wirklich nur als eine „Kuriosität" betrachten und seine sachlichen Vorschläge als „vollständig hohl" bezeichnen dürfen? [2])

[1]) Vergl. Rousseaus „Emil", 3. Buch.

[2]) Hill, Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungswesens in Deutschland, Weimar 1866, pag. 173.

II. Kapitel.

Grasers lebhaftes Interesse für den Elementarunterricht, sein unermüdlicher Eifer, den neu in die Schule eintretenden Kleinen das Lerngeschäft zu erleichtern, und da wieder vor allem seine intensive Beschäftigung mit den damals gebräuchlichen Leselehrmethoden führten ihn auch auf ein Gebiet, auf dem sich bis dahin nur wenige hervorragende Pädagogen versucht hatten, auf den Taubstummenunterricht. Die zünftigen Vertreter dieses Faches haben ihm seine Bemühungen schon damals wenig gedankt, und heute ist er fast vergessen. Wie in der Volksschule haben eben auch hier seine Verdienste wenig Anerkennung gefunden, freilich aus ganz anderen Gründen. Davon wird aber ausführlich in dem Kapitel zu sprechen sein, das Grasers Einfluss auf die Gestaltung des Taubstummenbildungswesens schildert.

Graser hat seine Ansichten über den Taubstummenunterricht hauptsächlich in dem 1829 erschienenen Werke niedergelegt, das den bezeichnenden Titel führt: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme". Ausserdem widmet er diesem Spezialgebiete noch zwei kleinere Schriften: „Dringender Notruf zur Einführung des Taubstummenunterrichts" (1830) und „Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit" (erst nach des Verfassers Tode von seinem Schüler Ludwig herausgegeben 1843). Um aber Grasers Vorschläge für den Taubstummenunterricht richtig würdigen zu können, ist es notwendig, sich vorher einen Überblick über die Bestrebungen und Erfolge des Taubstummenunterrichts bis zu dem Jahre 1829 zu verschaffen.

*

In Deutschland und Frankreich erwachte in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts das Interesse für den Unterricht der Taubstummen beinahe gleichzeitig. In unserem Vaterlande war es Samuel Heinicke, jenseits des Rheins der Abbé de l'Epée, die der

staunenden Welt durch die Tat bewiesen, dass der Zweifel an der Bildungsfähigkeit der Gehörlosen unberechtigt sei und dass der Glaube, jene Unglücklichen wären von Gott gezeichnet und hätten darum ihr Kreuz demütig zu tragen, zu den grausamsten mittelalterlichen Vorurteilen gehöre. Beide Männer haben das schwere Werk unabhängig von einander begonnen, weshalb auch nicht zu verwundern ist, dass sie verschiedene Wege einschlugen.

Graser preist die Methode des Abbé als eine der bedeutendsten „Erfindungen", die in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts gemacht worden sind.[1]) Seit Ratkes Zeiten verhält sich aber die Menschheit gegen pädagogische „Erfindungen" mit Recht skeptisch, so dass der Grasersche Ausdruck fast geeignet ist, de l'Epées Werk zu diskreditieren. Und doch trifft er zu im besten Sinne des Wortes. Es ist glaubhaft, dass dem Abbé die mannigfachen, erfolgreichen Versuche unterrichtlicher Einwirkung auf Taubstumme, die man im Laufe der Jahrhunderte hie und da gemacht hatte,[2]) bei Beginn seiner Tätigkeit völlig unbekannt waren, dass er also in der Tat eine

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., Vorr. z. 1. Aufl.

[2]) Der spanische Mönch Pedro de Ponce († 1584) ist der erste, von dessen erfolgreicher unterrichtlicher Tätigkeit an Taubstummen die Geschichte glaubwürdig und ausführlich berichtet. — 1620 erschien das älteste Buch, das wir über Taubstummenbildung besitzen: „Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos." Herausgegeben ist es von dem Spanier Bonet, Sekretär des Connetable Velasco, dessen Geschwister von Pedro de Ponce unterrichtet worden waren. Da ein Zeitgenosse und Klosterbruder Pedros berichtet, dieser habe das beim Taubstummenunterrichte eingeschlagene Verfahren schriftlich niedergelegt, so hat man vermutet und auch behauptet, Bonet habe nur Pedros Manuskript veröffentlicht, den Namen des Mönches aber darin absichtlich nicht erwähnt. Dieses Werk zählt bereits Handalphabet, Schrift und Lautwort zu den Unterrichtsmitteln. Ausserdem existieren Berichte, die von einem dritten Spanier, Emanuel Ramirez de Carrion, erzählen, der in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts taubstumme Personen im Sprechen unterrichtete. — Als Schriftsteller oder Lehrer sind auf dem Gebiete der Taubstummenbildung dann noch tätig gewesen in England: Dr. John Bulwers (1648), John Wallis (1653), William Holder (1659) und Sibscota (1670); in Holland: Helmont (1667) und Amman (1692); in Deutschland: Conradi (1698), Kerger (1704), Elias Schultze (1711), Georg Raphel (1715) und Solbrig (1727); in Frankreich: Pereira (1745) und Ernaud (1756). Namentlich Pereira hatte bedeutendes Aufsehen gemacht; darum bleibt es immerhin auffallend, dass sein Zeitgenosse de l'Epée nichts von ihm gehört hatte, wie der Abbé selbst in der Vorrede zur „veritable manière" ausdrücklich versichert. (Vorstehender Überblick stützt sich auf: Neumann, Die Taubstummenanstalt zu Paris, Königsberg 1827.)

Methode „erfinden“ musste. Und sie macht seinem scharfen Geiste alle Ehre. Es würde zu weit führen, hier eine erschöpfende Darstellung seiner Unterrichtsgrundsätze zu geben; es genügt, die Fundamentalpunkte herauszuheben.

Die Aufgabe des Unterrichts ist Einführung in das Verständnis und in den Gebrauch der Landessprache.[1]) Das beste Mittel zur Erreichung dieses Ziels erblickt er in der sichtbaren Form der Sprache, in der Schrift. „On verra d'une manière sensible comment on doit s'y prendre pour faire monter par la fenêtre ce qui ne peut entrer par la porte, c'est-à-dire, pour insinuer dans l'esprit des Sourds et Muets, par le canal de leurs yeux, ce qu'on ne peut y introduire par l'ouverture de leurs oreilles.“[2]) Da der Taubstumme aber nur in der Gebärdensprache, die seine Muttersprache ist, zu denken vermag, ist diese zu pflegen, vom Lehrer weiter auszubilden und im Unterricht zur Interpretation der Wortsprache unbedingt notwendig. Mit ihrer Hilfe kann man den Viersinnigen in alle Wissensgebiete einführen, ihm überhaupt jeden Begriff und jede Situation erklären, weshalb sogar Anschauungsbilder entbehrlich sind. Den Taubstummen mit der Lautsprache auszurüsten, erfordert bei sehr zweifelhaftem Erfolge so viel Mühe und Zeit, dass diese Fertigkeit zu gunsten der Geistesbildung auszuschliessen ist. Zum Lesen der Schrift genügt das leicht erlernbare Fingeralphabet.

*

Samuel Heinicke unterrichtete als Kantor in Eppendorf bei Hamburg seinen ersten taubstummen Schüler im Jahre 1769, nachdem er schon ungefähr 15 Jahre früher in Dresden einen kurzen unterrichtlichen Versuch an einem Gehörlosen gemacht hatte. Seine Unterrichtsgrundsätze für die Taubstummenschule hat er nirgends im Zusammenhange vorgetragen, gab aber vor, ein Arkanum zu besitzen, das ihm nur gegen Zahlung von 10000 Talern feil wäre. Man hat lange versucht, hinter sein Geheimnis zu kommen, und noch Hill stellt im „Gegenwärtigen Zustand“, der 1866 erschien, Heinickes Methode nur nach Vermutungen zusammen. Erst durch Stötzner[3]) wurde das Arkanum veröffentlicht. Diese „Erfindung“ ist eine lächerliche Spielerei, die jeden Vokal auf eine Geschmacksempfindung gründen will, und

---

[1]) Hill, Zustand, pag. 33.
[2]) De l'Epée, La veritable manière, Paris 1784, Vorr. pag. 4.
[3]) Stötzner, Samuel Heinicke, Leipzig 1870.

würde Heinicke in einem Briefe an seinen Schwiegersohn Eschke[1]) sie nicht selbst den „vornehmsten Artikel unserer Kunst" nennen, so wäre man versucht zu glauben, seine Geheimtuerei sei eitel Angst vor einer europäischen Blamage gewesen. Also auch das Arkanum hat den gewünschten Aufschluss nicht gegeben. Man muss sich darum mit seinen gelegentlichen Äusserungen begnügen. Es wäre in der Tat leichter, Heinickes fördernden Einfluss auf das Volksschulwesen aus seinen Schriften nachzuweisen, als seine Unterrichtsmethode für Taubstumme herauszuschälen.

Seine Hauptprinzipien, die er namentlich im Kampfe mit dem Abbé de l'Epée verfocht, gipfeln in der unbedingten Notwendigkeit für Taubstumme, die Lautsprache zu erlernen, da sie allein Träger des Gedankens sein könne. Schrift und Gebärden sind selbstverständlich nicht ausgeschlossen, können aber dem Gehörlosen niemals abstrakte Begriffe vermitteln. Sein Unterrichtsziel ist mündliche und schriftliche Beherrschung der Landessprache.

Als die Erfolge Heinickes in Deutschland und de l'Epées in Frankreich Aufsehen erregten, konnte es nicht fehlen, dass beide Menschenfreunde aufmerksam aufeinander wurden. Statt aber ihr wohltätiges Wirken durch anregenden Austausch von Ideen und Erfahrungen gegenseitig zu fördern, befehdeten sie sich heftig. Heinicke griff de l'Epée in einem 1780 erschienenen Fragment[2]) an und verurteilte dessen Methode in Grund und Boden. Es entspann sich nun zwischen ihnen ein hartnäckiger Kampf, der einen Zwiespalt hinterlassen hat, unter dem das gesamte Taubstummenbildungswesen heute noch leidet. Die an de l'Epées Grundsätze anknüpfende Schule nannte sich die französische, der gegenüber die Vertreter der Heinickeschen Prinzipien die deutsche Schule bildeten. So waren für die streitenden Parteien Namen gefunden, die den Gegensatz gewissermassen auf nationales Gebiet hinüberspielten und ihn dadurch nur verschärften.

*

Das Schicksal der deutschen Methode interessiert uns hier besonders, weil Graser auf dieses bestimmend eingewirkt hat.

Aus der literarischen Fehde Heinicke contra de l'Epée war der philosophisch fein gebildete Franzose siegreich hervorgegangen. Das

[1]) Eschke, Schüler Heinickes, gründete 1788 die Taubstummenanstalt zu Berlin.

[2]) Heinicke, Über die Denkart der Taubstummen und die Misshandlungen, welchen sie durch unsinnige Kuren und Lehrarten ausgesetzt sind, Leipzig, 1780.

zeigte sich in den Sympathien, die das grosse Publikum dem edlen Abbé, der sein ganzes Vermögen der Erziehung Taubstummer geopfert hatte, entgegenbrachte. Aber besonders klar trat das französische Übergewicht in der nächsten Entwicklung des Taubstummenbildungswesens hervor. Die Pariser Anstalt wurde das Muster „für die später entstandenen Institute in Frankreich, Holland, Belgien, Dänemark, Schweden, Norwegen, Russland, Polen, Amerika und in der französischen Schweiz.“ [1]) Rechnet man noch die von Stork, einem Schüler de l'Epées, gegründete Wiener Anstalt hinzu, so umspannte die Herrschaft der französischen Schule fast die ganze gebildete Welt ausser Deutschland, wo die deutsche Schule ein recht kümmerliches Dasein fristete.

Das hatte seine guten Gründe. Die deutsche Schule war innerlich nicht fest gefügt, war nicht wie ihre Gegnerin zu einem konsequenten System ausgebaut. Ihre Prinzipien waren nicht einmal das Ergebnis einheitlichen, zielbewussten Forschens, nicht die Überzeugung einer in sich abgeschlossenen, klaren Persönlichkeit, sondern eine Zusammenstellung von Ansichten, die den Pionieren der Taubstummenbildung entlehnt waren. Sagt Heinicke doch selbst: „Ich kenne diese Lehrarten alle. Ich habe, ehe ich meine jetzige Lehrart erfand, mich selbst damit beschäftigt und bin ihre Unverlässigkeit und Schädlichkeit an Taubstummen bald gewahr geworden. Ich rechne unter die mir bekannten schädlichen Lehrarten die von Wallis, Amman, Raphel, Pereire, de l'Epée, Deschamps und alle anderen von diesem Zuschnitte.“ [2]) Dazu bemerkt Hill: „Seine Auslassungen müssen um so mehr befremden, da gerade er das Wesentliche seiner Theorie der Schrift von Amman verdankte und ihr die Behauptung entlehnt hatte, womit er de l'Epée entgegentrat, dass nämlich menschliches Denken nur in der Form der Lautsprache möglich und darum der Unterricht im Sprechen die notwendige Grundlage der gesamten Geistesbildung sei; da ausserdem gerade sein Verfahren mit dem von Pereire, Deschamps im wesentlichen übereinstimmte.“ [3]) Was hat denn Heinicke aber dann „erfunden“? Stötzner gibt darauf folgende Antwort: „Heinicke hat (aber) dem Worte Inhalt gegeben, indem er der Denkart der Taubstummen nachspürte und das Wort auch für sie zum Träger der Gedanken machte. Er steht mithin als selbstständiger Forscher da.“ [4]) Aber auch dies Verdienst kann Heinicke

[1]) Hill, Zustand, pag. 62. [2]) Heinicke, Denkart. [3]) Hill, Zustand, pag. 37.
[4]) Stötzner, S. Heinicke, pag. 17.

nicht beanspruchen. Amman schon hat seinen Schüler nicht papageienhaft zum Sprechen abgerichtet; denn er suchte ja einen Träger des Gedankens, wozu ihm eben nur das Lautwort geeignet schien. Ausserdem berichtet der von Heinicke auch erwähnte Raphel ausdrücklich, dass er seine taubstumme Tochter von sinnlich wahrnehmbaren Dingen allmählich zu abstrakten Begriffen geführt und somit die mechanisch gelernten Worte mit Inhalt erfüllt habe.[1]) Eine Schöpfung Heinickes ist die deutsche Methode also nicht. Sein Verdienst ist, den hohen Wert der Lautsprache für die Taubstummen erkannt, den mündlichen Gebrauch der Sprache als Ziel aufgestellt, an der Notwendigkeit dieser Aufgabe mit Zähigkeit festgehalten, für ihre Erreichung seine ganze Kraft eingesetzt und dadurch Fürsten und Volk zur Gründung von Taubstummenanstalten begeistert zu haben. Hätte Heinicke nur seine eignen Erfahrungen zu einer Methode verdichtet, so wäre sein Weg von dem des Franzosen wahrscheinlich nicht allzusehr abgewichen. Denn bei seinen ersten Unterrichtsversuchen an Viersinnigen in Eppendorf hat er auch auf die Schrift Gewicht gelegt. Zeitungen damaliger Zeit berichten, dass Heinicke taubstummen Personen „durch schriftlichen Unterricht die hinlänglichen Begriffe von Gott und der geoffenbarten Religion und die übrigen erforderlichen Kenntnisse beigebracht“ [2]) habe, dass seine Schüler „sich schriftlich über allerlei abstrakte Materien vernünftig ausdrücken“ [3]) und „Fragen, die man ihnen schriftlich vorgelegt, schriftlich beantworten“ konnten. Dies soll nur dartun, dass Heinicke den Wert der Schrift durchaus nicht verkannte, wenn er auch immer darauf ausging, sie durch das gesprochene Wort zu ersetzen. Ebenso missachtete er die Gebärdensprache keineswegs. Er teilt sogar ihre übertrieben hohe Einschätzung von seiten der französischen Schule, wenn er sagt: „Man mag entweder die Tonsprache oder die Schriftsprache bei Taubstummen anwenden, so ist eine sowohl wie die andere mechanisch, wenn die Zeichensprache nicht zugrunde liegt.“ [4]) Kommt er hier seinem französischen Rivalen nicht mit offenen Armen entgegen? Wenn man ferner bedenkt, dass die französische Schule das Zugeständnis machte, den nach der Spracherlernung Ertaubten müsse die Lautsprache erhalten bleiben, den mit Gehörresten Begabten aber könne sie sogar gelehrt werden, dann darf man wohl die Vermutung wagen, dass die Unterrichtsarten der beiden feindlichen Schulen trotz äusserlichen Festhaltens an den trennenden Prinzipien in der Praxis

[1]) Stötzner, S. Heinicke, pag. 17. [2]) pag. 36. [3]) pag. 37. [4]) pag. 70.

nicht gar zu sehr verschieden waren. Diese Vermutung wird zur Gewissheit, wenn man die Unterrichtsart Reichs[1]) näher betrachtet, der als Schwiegersohn und Nachfolger Heinickes die Lehrart sicher nicht so gründlich geändert hat, dass sie der Praxis des Gründers der Anstalt widersprach. Und Reich stand der französischen Schule bedenklich nahe,[2]) und andere auch, weshalb Hill klagte, „das Deutsche in der deutschen Methode" wäre „fast gänzlich verloren gegangen."[3]) Es liegt somit auch kein Grund vor, an der Wahrhaftigkeit des Amerikaners Mr. Day zu zweifeln, der 1845 zu folgendem Ergebnis kam: „Trotz eingehender Besprechung mit den Lehrern, trotz sorgfältiger Beobachtung ihres Unterrichtsverfahrens, trotz des umfassendsten Studiums der vorhandenen Schriften, ist es mir kaum möglich geworden, den spezifischen Unterschied der Theorie und Praxis in den älteren deutschen Instituten von derjenigen der sogenannten französischen Institute aufzufinden."[4]) Da nun aber heutigen Tags auch dem ungeübten Blicke der fundamentale Unterschied zwischen französischer und deutscher Schule sich ohne weiteres aufdrängt und somit also der deutschen Methode gegenwärtig eine bestimmte Eigenart auch vom Böswilligsten nicht bestritten werden kann, lässt sich das Resultat dieses historischen Überblickes dahin zusammenfassen, dass diese eigentümliche deutsche Art des Taubstummenunterrichts erst einer späteren Periode ihr Dasein verdankt und dass darum Heinicke durchaus nicht als ihr Schöpfer betrachtet werden kann.

Aber auch seinen Schwiegersöhnen, den „Erben" der Berliner und Leipziger Anstalt, gebührt dies Verdienst nicht. Zu neuem Leben erwachte das deutsche Taubstummenbildungswesen erst nach dem Erscheinen des Graserschen Werkes: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme." Die vor dem Jahre 1829 schon bestehenden Anstalten sind es, die Mr. Day unter „den älteren deutschen Instituten" meint; in die später gegründeten Taubstummenschulen zog ein neuer Geist ein.

---

[1]) Als nach Heinickes Tode (1790) seine Witwe die Anstaltsleitung übernahm, wurde ihr Petschke als Gehilfe beigeordnet. Erst als dieser 1815 zurücktrat, übernahm Reich die Leitung.

[2]) Die unter den Zöglingen der Leipziger Anstalt gebräuchliche Gebärdensprache, die unter Reichs Direktion sorgfältig gepflegt worden ist, nach seinem Tode aber, wenig beeinflusst von aussen, sich von Generation zu Generation als lebende Sprache fortgeerbt hat, zeigt heute noch deutlich die Spuren ihrer französischen Heimat. [3]) [4]) Hill, Zustand, pag. 75.

III. Kapitel.

Alle Pädagogen, die das Problem der Taubstummenbildung theoretisch erörtet oder praktisch zu lösen unternommen haben, sind von der interessantesten Seite des Gebietes, von dem Unterrichte, am meisten angezogen worden. Denn das Neue, das vom Bildungsgang normaler Menschen so durchaus Abweichende, hatte sie vor allem erst zum Nachdenken angeregt und zur mühevollen Arbeit ermuntert. Aus diesem Grunde ist von jeher die Erziehung im engeren Sinne von den schriftstellerisch tätigen Taubstummenlehrern stiefmütterlich behandelt worden. Wo nun diese Geringschätzung etwa Einfluss auf das praktische Erziehungsgeschäft gewinnt, macht man sich eines groben Fehlers schuldig; denn die Gehörlosen, die ja — wenn ein so gewagter Ausdruck erlaubt ist — gewissermassen noch unmündiger und unreifer sind als ihre vollsinnigen Altersgenossen, bedürfen erst recht einer konsequenten Regierung und einsichtsvollen Zucht. Wohl aber lässt sich, solange es sich um rein theoretische Erörterungen handelt, die einseitige Betonung des Unterrichtsproblems insofern rechtfertigen, als der Unterricht zum Teil ganz neue und keineswegs einfache Aufgaben stellt, die Erziehung im engeren Sinne aber im wesentlichen wenig von den auch sonst üblichen Bahnen abweicht.

Graser leitet auch auf diesem Spezialgebiete der Pädagogik die erziehlichen und unterrichtlichen Massregeln von einem obersten Satze ab, der das Ziel der Erziehung Taubstummer enthält. Die hohe Bewertung des sozialen Elementes, die seine allgemeine Erziehungslehre in der starken Betonung des Gemeinschaftslebens erkennen lässt, macht ihren Einfluss auch auf die Zielbestimmung der Taubstummenbildung geltend. Graser fordert, dass der Gehörlose durch Erziehung und Unterricht befähigt werde, in der Gemeinschaft der Vollsinnigen menschlich zu leben, oder wie der Titel seines Werkes besagt, dass er der Menschheit wiedergegeben werde.

Indem er der Taubstummenbildung zunächst keine absolute Aufgabe stellt, sondern ihr Ziel vielmehr in Verhältnis zu dem Bildungsstand der Allgemeinheit setzt, bahnt er einen heilsamen Fortschritt an, der jetzt nur erwähnt, später aber kritisch gewürdigt werden soll. Er stellte für die Taubstummenbildung insofern das vollkommenste Ziel auf, als er auf ein Ideal hinwies, das immer zu erstreben sein wird, wenn man auch im einzelnen noch so verschiedene Wege geht. Die infolge ihrer Taubheit stumm aufgewachsenen Kinder der Menschheit wiederzugeben, ist wohl eine schwierige, aber begeisternde und würdige Aufgabe der Taubstummenbildung. In dieser relativen Zielbestimmung ist also eine absolute enthalten, die durch die jeweilig herrschende wissenschaftliche Pädagogik bestimmt wird. Die eben erwähnte Abhängigkeit der speziellen Pädagogik von der allgemeinen hat aber erst Graser ausgesprochen und in ihren Konsequenzen wirken lassen.

Schon aus der Zielbestimmung geht hervor, dass Graser die Erziehung im engeren Sinne keineswegs unterschätzt, dass er aber trotzdem auf den Unterricht sein Hauptaugenmerk richten muss, wenn er den Gehörlosen entstummen will. Während aber andere Autoren unter der stillen Voraussetzung, dass die erziehlichen Massnahmen sich aus den Umständen von selbst ergeben, nur ihr Unterrichtsverfahren entwickeln, lenkte Graser die Aufmerksamkeit der Taubstummenlehrer zum ersten Male namentlich auch auf die Erziehung, indem er ihr ein besonderes, das vorschulpflichtige Alter umfassendes Werk[1]) widmete und vor allem die Institutserziehung mit Nachdruck bekämpfte.

Wer Grasers allgemeine Erziehungslehre auch nur einigermassen kennt, wird seine ablehnende Haltung den Internaten gegenüber verstehen. Graser wollte „fürs Leben“ erziehen. Wir wissen bereits, dass dies Wort in seinem Munde nicht bloss ein Schlagwort, sondern dass es das Leitmotiv seiner gesamten unterrichtlichen und erziehlichen Tätigkeit war. Wie hätte er jene klösterliche Institutserziehung gutheissen können, die man allenthalben als notwendige Voraussetzung einer gedeihlichen Taubstummenbildung betrachtete! Abgesehen von all den Mängeln, die man den Internaten im allgemeinen zum Vorwurf macht, stellen sich für den taubstummen Zögling noch besondere Nachteile heraus. Vollsinnige Internatszöglinge haben doch wenigstens dann und wann Gelegenheit, das bunte, wechselvolle Leben aus eigener Anschauung kennen zu lernen; denn sie geniessen

[1]) „Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit“, von Cantor Ludwig herausgegeben 1843.

allwöchentlich einige Stunden köstlicher Freiheit und dürfen alljährlich auf einige Wochen Freud und Leid ihrer Familie mit durchleben. Und sollte es heutzutage noch solche Unglückliche geben, denen auch das versagt wäre, so lernten sie doch das Leben, das ausserhalb ihrer chinesischen Mauer sich abspielt, mindestens vom Hörensagen kennen und besässen im Reichtum der sprachlichen Ausdrücke wenigstens einen schwachen Abglanz der Wirklichkeit. Die Taubstummen aber? Wenn sich hinter ihnen das Anstaltstor schliesst, sind sie von allem, was die Menschheit fühlt und treibt, vollständig abgeschlossen. Die durch das Gebrechen verursachte unheilvolle Isolierung, infolge deren sich der Taubstumme schon inmitten von Vater und Mutter, Brüdern und Schwestern als einsamer Fremdling fühlt, wird durch die Internierung so radikal durchgeführt, dass der Unglückliche bald seiner Familie völlig entwöhnt wird, dass er das aufkeimende Verständnis für natürliches Zusammenleben wieder verliert, dass er das einförmige Anstaltsleben als Typus des Zusammenseins ansieht, dass in ihm das Gefühl für liebevollen Gehorsam durch unvermeidliche Aufsichtsmassregeln unterdrückt wird und dass er sich schliesslich der stärkeren Hand, die er über sich fühlt, stumpfsinnig überlässt. Denn nur was er am eignen Leibe spürt oder mit Händen greifen kann, bereichert die Erfahrung eines Taubstummen. Ein ganzes Buch liesse sich schreiben über den eminenten erziehlichen Einfluss, den das Familienleben schon ganz unbewusst und unbeabsichtigt auf das empfängliche Kindergemüt ausübt. Es sei hier nur an die elterliche Sorge erinnert, die Graser besonders hervorhebt. Woher soll denn der Taubstumme das Beunruhigende, das Schmerzliche, Zärtliche und wunderbar Beseligende kennen lernen, das hinter dem vorsorglichen Bedenken und Tun in Worten oder Mienen deutlich sich ausspricht und dem Herzen tief sich einprägt? Woher sonst, wenn nicht aus dem täglichen Zusammenleben in der Familie? Kann derartiges durch Begriffszerpflückung gelehrt werden? Wohl möglich; nur dass es dann nicht mehr Wert hat, als wenn man ihm etwa vom weihevollen Klange der Kirchenglocken erzählt. „Die erste Grundbedingung ist, die Taubstummen das Leben so anschauen zu lassen, dass sie unmerklich davon ergriffen werden.“ [1])

Dieser Forderung konnten die Institute aber nicht einmal das Zugeständnis machen, ihre Zöglinge wenigstens während der Ferien

---

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., 2. Aufl., pag. 230.

ins Elternhaus zurückzuschicken. Die Provinz oder das Land verfügte anfangs meist nur über eine und auch später nur über eine geringe Zahl von Anstalten, in denen, soweit der Platz reichte, die schulpflichtigen Taubstummen untergebracht waren. Bei den damaligen Verkehrsverhältnissen blieb darum der hohen Kosten wegen eine Ferienreise nach der Heimat ein Ereignis; und, als später die Eisenbahn die Postkutsche ablöste, wurde ein Besuch der Angehörigen auch höchstens einmal jährlich unternommen, da die Heimatdörfer der Schüler in der Regel stundenweit von der Bahnlinie entfernt lagen und eine Fahrt auf der Eisenbahn für die unbeholfenen Taubstummen erst recht Schwierigkeiten und Gefahren barg. Aber auch am Anstaltsorte selbst hielt man die Zöglinge in wahrhaft klösterlicher Abgeschlossenheit. So erzählt Neumann,[1]) dass es ihm trotz mehrtägigen Aufenthalts im Pariser Institut nicht gelungen sei, ein taubstummes Mädchen zu Gesicht zu bekommen, obwohl ihm vom Vorsteher versichert wurde, dass man auch Gehörlosen weiblichen Geschlechts Unterricht erteile. Derartige Erziehungsgrundsätze führten natürlich auch dahin, dass man die Anstaltszöglinge ohne Begleitung die öffentliche Strasse nicht betreten liess und ihnen dadurch auch die Gelegenheit nahm, durch Besorgung kleiner Einkäufe u. dergl. ein Stück praktischen Lebens kennen zu lernen. So hatte sich hie und da eine für die Anstaltsleitungen recht bequeme Verhütungspädagogik entwickelt. Die Schüler wurden auch in ihren Freistunden prinzipiell nicht mit leichten Hausarbeiten beschäftigt. Das rächte sich nicht selten später dadurch, dass die entlassenen, zu jeder ernsten Arbeit unaufgelegten Zöglinge der Lehre entliefen. So klagt das Pariser Direktorium: „Die Entfernung von der Arbeit im Laufe ihrer Erziehung gewöhnte sie an ein müssiges, faules Leben, und wenn sie zu ihren Familien zurückkehrten, so konnten und wollten sie sich mit nichts beschäftigen.“ [2]) Während durch den Eingriff der Regierung in Paris bald insofern eine Änderung eintrat, als mit der Unterrichtsanstalt Schülerwerkstätten verbunden wurden, hätte es an anderen Instituten des Einflusses im entgegengesetzten Sinne bedurft. Hill teilt die Hausordnung einer deutschen Taubstummenanstalt mit, in der die Schüler vor lauter Garten- und Feldarbeit, durch die sie gewissermassen ihr Brot verdienen mussten, kaum zu einem geord-

[1]) Vergl. Dr. Neumann, Die Taubstummenanstalt zu Paris im Jahre 1822, pag. 42. [2]) pag. 122. Anmerk.

neten Unterricht kamen.[1]) Dass Graser also im Punkte der Erziehung Wandel schaffte, hätten ihm alle aufrichtigen Freunde der Viersinnigen danken müssen; dass er die Anstaltserziehung wirklich an ihrer empfindlichsten Stelle getroffen hatte, bewiesen die zahlreichen Angriffe von seiten der Institutsvorsteher, denen es aber doch nicht gelang, den Graserschen Vorschlag zu unterdrücken.

*

Da Graser die von ihm in der Vorrede aufgeworfene Frage, ob „diese Anstalten den unglücklichen Taubstummen das erwünschte Heil“[2]) gewähren, verneinen muss, tritt er mit einem Reformvorschlage vor die Öffentlichkeit. „Dahin muss es kommen, dass jede Schule eine Taubstummenschule sein könne, folglich jeder Taubstumme in seinem Orte und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte.“[2]) Er will also auch den Gehörlosen im Familenkreise und in der allgemeinen Volksschule erzogen wissen.

Diese Forderung war, als sie 1829 in Grasers Buche ausgesprochen wurde, nicht mehr ganz neu. Stephani hatte schon 1815 einen ähnlichen Gedanken vertreten.[3]) Wenn Hill ausserdem auch noch dem Engländer Arrowsmith[4]) und dem Pfarrer Daniel[5]) in diesem Punkte die Priorität vor Graser zuspricht, so ist er zum Teil im Irrtum. Der Wert des Arrowsmithschen Werkchens (1820) liegt, wie später noch gezeigt werden soll, in ganz andrer Richtung; es empfiehlt zwar den Unterricht der Vollsinnigen auch für den Taubstummen, wünscht für ihn aber einen besonderen Lehrgang auf Grund der Schrift- und Fingersprache. Daniels Werk (1825) stützt sich auf die Ausführungen Arrowsmiths, befürwortet aber mehr den Privatunterricht, während der Besuch der Volksschule nur als Notbehelf erscheint. Aber bereits 1821 hatte die von Oken herausgegebene „Isis“ eine Notiz gebracht, in der die Vorzüge der Graserschen Art, Taubstumme mitten unter Vollsinnigen zu unterrichten, gerühmt wurden. Übrigens hat Graser den Vorschlag überhaupt erst diskutabel

[1]) Hill, Zustand, pag. 182.

[2]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., Vorr. z. 1. Aufl.

[3]) Stephani, Über die einfachste und natürlichste Weise, Taubstumme zu unterrichten, 1815. [4]) Arrowsmith, Die Kunst, Taubstumme ... zu unterrichten, 1820.

[5]) Daniel, Allgem. Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen, 1825.

und lebensfähig gemacht, indem er eine neue, dem Kombinationsgedanken entsprechende Unterrichtstheorie entwickelte.

Dr. Neumann aber, der Vorsteher des Königsberger Instituts, „muss sich in Wahrheit wundern, wie ein solcher Vorschlag von einem Erziehungsrat ausgehen konnte!“ [1]) Es schien in der Tat unerhört, die Taubstummeninstitute für entbehrlich zu halten. Es herrschte allgemein die Ansicht, „Unterricht und Erziehung des Taubstummen sei ein so schwieriger, von den gewöhnlichen Regeln zu weit abweichender Teil der Pädagogik, dass die Männer für diesen Beruf, gleich Künstlern für ihre Kunst, geboren oder ganz eigens dazu gebildet werden müssen, und dass er nur bei grossen Hilfsmitteln, wie sie ausser Instituten nicht zu finden sind, gedeihen kann.“ [2]) Graser war anderer Meinung. Es bedürfe „ganz und gar nicht der Frage: Was haben die Taubstummen für psychische Eigenheiten, die ihrer Bildung im Wege stehen? sondern die Frage müsse so gestellt werden: Was müssen die Taubstummen für Eigenheiten haben?“ [3]) Um die Antwort zu finden, hat man durchaus keine „psychischen Geheimnisse“ zu ergründen; „gebt vielmehr dem Menschen die Sprache, und er hat nicht mehr Eignes im Vergleich mit andern, als das Individuum vor andern Individuen.“ [4]) Also muss es möglich sein, den Gehörlosen nach denselben pädagogischen Prinzipien zu erziehen wie den Vollsinnigen; und wenn es möglich ist, ist es auch Pficht, ihm den Segen einer Familienerziehung zuteil werden zu lassen, ist es ferner Pflicht gegen die Eltern, das Schmerzenskind nicht von ihren Herzen zu reissen, ist es endlich Pflicht gegen die Bürger des Staates, die kostspieligen Institute aufzuheben.

Über den Einfluss, den diese Forderung ausgeübt hat, soll das nächste Kapitel handeln; hier sei nur gesagt, dass jahrzehntelange Versuche die praktische Undurchführbarkeit dargetan haben. Gescheitert ist der Plan aber nicht an den Misserfolgen in der Erziehung, sondern an der Schwierigkeit eines gemeinsamen Unterrichts Taubstummer und Vollsinniger. Vom Standpunkt der Erziehung an sich ist dem Graserschen Vorschlag der Vorzug vor allen anderen Systemen zu geben; da aber auf dem Gebiete der Taubstummenbildung die unterrichtliche Seite die führende Rolle beansprucht und diese, wie später gezeigt werden soll, besondere Schulen für Gehörlose verlangt,

[1]) Dr. Neumann, Taubstummen-Anstalt, pag. 34, Anmerk.
[2]) Daniel, Allg. Taubstummen- u. Blindenbildung, pag. 9.
[3]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 225. [4]) pag. 226.

haben diese Anstalten, gleichviel ob Internate oder Externate, die unabweisbare Pflicht, ihre Zöglinge in möglichst inniger Verbindung mit ihrer Familie zu erhalten und ihnen soviel als möglich Familienerziehung zu gewähren. Ein Wegweiser bleibt die Grasersche Forderung also für alle Zeiten, ein Wegweiser, der nicht irre leitet. Zeigt er auch auf ein Ideal hin, das mit dem Charakter geschlossener Institute nie ganz zu vereinigen ist, so wird man seiner Weisung zum Wohle der Schüler doch auch dort so weit als möglich folgen müssen.

IV. Kapitel.

Für den Laien hat auf den Taubstummeninstituten von jeher der Nimbus des Geheimnisvollen und der Wundertätigkeit geruht, den ihre Vertreter auch gar nicht gern zerstören liessen. Grasers energisches Auftreten nun bedeutete einen kühnen Angriff auf das „Monopol" der Taubstummenbildung, einen Angriff, den ein Laie nur wagen konnte, wenn er die auf wissenschaftliches Können gestützte Selbstsicherheit eines Graser besass, einen Angriff, den eben nur eine auf pädagogischem Gebiete anerkannte Autorität siegreich durchführen konnte. Denn Graser ist wirklich Sieger geblieben, obwohl die Idee einer Kombination von Volks- und Taubstummenschule wieder aufgegeben wurde. Zunächst hat er einen nachhaltigen heilsamen Einfluss auf die äussere Entwicklung des Taubstummenbildungswesens ausgeübt.

Drei Fragen hatte sich Graser vorgelegt, die seinem Nachdenken über die Möglichkeit und Notwendigkeit eines verbesserten Taubstummenunterrichts die Richtung wiesen. Wie wir bereits wissen, bezweifelte die erste, dass durch die bestehenden Anstalten „den unglücklichen Taubstummen das erwünschte Heil" gewährt werden könnte. Darum verlangte er ja die Kombination von Volks- und Taubstummenschule. Damit hat er aber zugleich den Übelstand beseitigt, den die ebenfalls im verneinendem Sinne beantwortete zweite Frage blosslegt: „Reichen dazu einige Institute und einige Schulen hin?„ In der Tat wuchs die grösste Mehrzahl der Gehörlosen ohne jeden Unterricht und in der Regel auch ohne „menschliche" Erziehung auf. Graser begnügte sich nun keineswegs damit, diesen Mangel zu beklagen, sondern wies energisch darauf hin, dass die Taubstummen, da sie bildungsfähig wären, auch ein Recht auf Bildung hätten. Freilich würde auch diese ernste Mahnung wenig zur Verallgemeinerung der Taubstummenbildung beigetragen haben, wenn Graser nicht einen

Weg gezeigt hätte, der die kostspielige Institutserziehung umging. So hat die Idee einer Kombination von Volks- und Taubstummenschule einerseits um der dadurch erst ermöglichten Familienerziehung willen wohl eine hohe erzieherische Mission erfüllt, andererseits aber hat sie zur Verallgemeinerung der Taubstummenbildung unendlich viel beigetragen. Und darin liegt Grasers grösstes Verdienst.

Schon ungefähr zehn Jahre vor der Veröffentlichung seines Werkes über Taubstummenbildung hatte sich Graser in Bayreuth selbst praktisch auf dem neuen Gebiete versucht. Zuerst unterrichtete er einen Knaben und mit ihm gleichzeitig den Lehrer, der später die etwa vorhandenen Gehörlosen Bayreuths in seine Klasse aufnehmen sollte. Hier hat also Grasers kombiniertes System zuerst Anwendung gefunden. Da er bald auf ermunternde Erfolge blicken konnte und durch Aufsätze in verschiedenen Zeitschriften die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf sich lenkte, liess die Regierung, nachdem sie seine Unterrichtsprinzipien zwei „besonders wissenschaftlichen Männern" zur Begutachtung vorgelegt hatte, an ihn die Aufforderung ergehen, „diesen Taubstummenunterricht schriftlich darzustellen, um ihn näher zu prüfen und nach Befund der Gültigkeit und Zweckmässigkeit allgemein zu machen". Auf Wunsch der obersten Behörden, die „diesen neuen Unterricht im allgemeinen als gültig und zweckmässig" anerkannten und ihn „allgemein verbreitet" wissen wollten, erweiterte Graser seinen Bericht zu einem Lehrbuche, durch welches er mehr noch als in Bayern in den protestantischen Ländern zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts den Anstoss gegeben hat.

Schon der Verallgemeinerungsgedanke an sich weckte Interesse und zeitigte neben der von Graser empfohlenen Art der Verwirklichung noch andere Vorschläge. Während man z. B. in Dänemark der Bildungsbedürftigkeit dieser Viersinnigen nur durch die Vermehrung der Institute glaubte gerecht werden zu können, kam im Jahre 1836 von Czech[1]) die Anregung, die Ortsgeistlichen mit dem Unterrichte der Taubstummen ihres Sprengels zu betrauen. Aber diese Strömungen gelangten zu keinem nachhaltigen Einfluss, denn die Geistlichen hatten weder Zeit noch Lust, diese neue Bürde zu tragen; zur Vermehrung der Anstalten aber fehlten in den meisten Staaten die Mittel. So blieb nur Grasers Vorschlag als der einzige Erfolg versprechende und in der Tat mögliche Weg zur Verall-

[1]) Czech, Versinnlichte Denk- und Sprachlehre, Wien 1836.

gemeinerung des Taubstummenunterrichts bestehen. Ihn galt es zu beschreiten; und hierin entfaltete namentlich Preussen einen erfreulichen Eifer.

Von den 1700 schulpflichtigen Taubstummen dieses Landes genossen damals kaum 170 Unterricht. Diesem Zustande machte eine ministerielle Verfügung ein Ende, welche anordnete, dass aus jedem Schulinspektionsbezirk sich ein Lehrer durch einen Kursus an einem Institute die nötigen Vorkenntnisse zur Erteilung von Taubstummenunterricht anzueignen hätte. Diesem wären dann die Gehörlosen seines Wohnortes und der nächsten Umgebung zur Unterweisung zu übergeben. Dadurch hoffte man, möglichst bald allen Bedürftigen die Wohltat einer geordneten Erziehung gewähren zu können. Um aber allerorts und zu jeder Zeit derartige Lehrkräfte zur Verfügung zu haben, wurden mit den Seminaren Übungsschulen verbunden, die den angehenden Lehrern Gelegenheit bieten sollten, sich auf diesem Spezialgebiete zu versuchen.

Auf Grund dieser Verfügung fand der Grasersche Verallgemeinerungsplan in ganz Preussen Eingang; warmes Interesse zeigte besonders die Provinz Sachsen, die als erste mit den Schullehrerseminaren Taubstummenschulen verband und „die Methodik des Taubstummenunterrichts zu einem obligatorischen Lehrgegenstande des Seminarunterrichts“ [1]) machte. Grasers Einfluss bewirkte nun ferner, dass die an den Seminarorten notwendigen Taubstummenschulen wenigstens nicht den geschlossenen Instituten nachgebildet wurden, sondern dass man einen Versuch mit dem Externat wagte, indem man nur eine beschränkte Anzahl Schüler aufnahm und sie bei geeigneten Pflegeeltern unterbrachte. So war eine Form gefunden, die die Vorzüge der Familienerziehung mit der Möglichkeit eines besonderen Taubstummenunterrichts verband und infolgedessen auch heute noch als die zweckmässigste bezeichnet werden kann. — Um die wirkliche Durchführung des von der Regierung verfügten Systems der Taubstummenbildung zu sichern und die unterrichtlichen Erfolge zu steigern, wurde ausserdem der Schulzwang für alle gehörlosen Kinder eingeführt und vom Lehrer ihre Aufnahme und grösstmögliche Berücksichtigung verlangt. Und anfangs schienen auch die auf diesem Wege erzielten Resultate den durch Graser geweckten Hoffnungen zu entsprechen; denn ungefähr 10 Jahre nach der offiziellen Ein-

[1]) Hill, Der gegenw. Zustand, pag. 5.

führung des kombinierten Systems schreibt Hill: „Die Erfahrung einzelner Lehrer, welche den Unterricht taubstummer Kinder mit und neben ihren hörenden Schülern versuchten, haben sogar bewiesen, dass auch Volksschullehrer ohne lange Vorbildung für den Unterricht der Taubstummen neben ihren andern Berufsgeschäften, ohne bedeutende Hilfsmittel und ohne Nachteil für die Hörenden, leisten können, was in Instituten geleistet wird. Ja, es lässt sich nicht leugnen, dass auch dieser Bildungsweg seine eigentümlichen Vorzüge namentlich vor der Institutserziehung hat.“ [1])

Wenn der Einfluss des Graserschen Kombinationsgedankens auf die äussere Entwicklung des Taubstummenbildungswesens geschildert wird, kann die Stellungnahme Hills als des bedeutendsten deutschen Taubstummenlehrers nicht unberücksichtigt gelassen werden. Als auf Grund obengenannter Verfügung auch mit dem Weissenfelser Seminar eine Taubstummenschule verbunden wurde, übernahm Hill dort den Unterricht. Die Anstrengungen, die gemacht wurden, um die Grasersche Kombinationsidee zu verwirklichen, hatten auch ihn erst diesem Spezialgebiete zugeführt. Und in Grasers Geiste hat er gewirkt, ohne dass er selbst sich dessen bewusst war. Man kann ihn ohne Übertreibung den Apostel Grasers nennen, weshalb er auch in dieser Arbeit noch oft erwähnt werden muss. Mehr noch als für die Verwirklichung des Verallgemeinerungsvorschlags hat er für die Anerkennung der obersten Unterrichtsgrundsätze Grasers gewirkt. Doch soll dieser zweite Punkt erst im Zusammenhange mit der inneren Entwicklung des Taubstummenbildungswesens besprochen werden.

Hill, der es übernahm, angehende Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht vorzubilden, musste selbstverständlich zunächst in Bezug auf den Kombinationsgedanken auf der Seite Grasers stehen. Diesem Standpunkte ist er viele Jahre hindurch treu geblieben. Nach Grasers Vorbilde schrieb er sogar eine „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder, für Pfarrer und Lehrer bearbeitet“, die 1840 erschien. Lässt dieser Titel zwar nur ahnen, dass Hill von Czech und Graser beeinflusst ist, so nimmt darüber das Vorwort jeden Zweifel. Dort heisst es: „Je mehr man sich aber um die Bildung der Taubstummen bemühte, desto mehr überzeugte man sich auch davon, dass der Unterricht derselben keineswegs eine Kunst sei, zu deren Ausbildung ganz besondere Anstalten, eigentümliche Talente

[1]) Hill, Leitfaden etc., pag. 74.

und kostspielige Hilfsmittel gehören, wie man das sonst glaubte. Die neueren Erfahrungen auf diesem Gebiete sprechen im Gegenteil sehr dafür, dass der Unterricht der Taubstummen eine von dem Elementarunterricht überhaupt keineswegs sehr abweichende Kunst ist, und bestätigen dagegen, was Graser in seiner Schrift: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“ so bestimmt behauptet, dass nämlich jeder wahre Elementarlehrer zur Ausübung des Taubstummenunterrichts fähig sei und dass also auch die Gehörlosen in der Ortsschule eine wahre Bildungstätte finden können“.[1]) In einer Abhandlung, die Hill in Diesterwegs „Wegweiser“ erscheinen liess und die er später unter dem Titel „Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen“ in Buchform herausgab, drückt er sich zwar etwas vorsichtiger aus, führt auch Gründe gegen das Kombinationssystem an, verwirft es aber nicht ganz. Wesentlich anders klingt das Urteil, dass er 1866 im „Gegenwärtigen Zustand“ fällt. „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme hat zwar wie eine neu auftauchende, vielversprechende, glänzende Firma grossen Lärm verursacht und hin und wieder die alten Zünftler aus ihrem süssen Schlafe aufgeweckt, allein mit der Ernüchterung ist denn auch die Furcht geschwunden. Als Taubstummen-Unterrichts-Theorie hat sich das Grasersche Werk nach vielfacher und sorgfältiger Prüfung so vollständig als hohl erwiesen, dass es jetzt nur noch als eine Kuriosität betrachtet wird.“[2]) Was die Unterrichtstheorie anlangt, so soll in einem folgenden Kapitel die Haltlosigkeit der Hillschen Ansicht nachgewiesen werden; in Bezug auf die Verallgemeinerung der Taubstummenbildung durch das Kombinationssystem hat Hill insofern recht, als die Erfahrung sich tatsächlich dagegen ausgesprochen hat. Aber der Ton, den Hill hier anschlägt, ist durchaus ungerechtfertigt; denn der Grasersche Vorschlag hat, wie wir bereits wissen, ausserordentlich viel Segen gestiftet und war keineswegs „vollständig hohl.“ Wie hätte denn sonst auch ein so begabter Mann wie Hill, der tagtäglich das Geistesleben der Taubstummen zu studieren Gelegenheit hatte, so viele Jahre hindurch dafür eintreten können? Übrigens bleibt der Unterricht durch den Lehrer des Wohnorts heute noch in vereinzelten Fällen, wo sich der Unterbringung des Kindes an einem Anstaltsorte

[1]) Hill, Anleitung etc., pag. 4.
[2]) Hill, Der gegenwärtige Zustand, pag. 173.

unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstellen, der einzige Ausweg. Ausserdem vermag Hill seine Ansicht über die Referate Brandenburger Volksschullehrer,[1]) deren günstige Resultate an taubstummen Kindern er als Täuschung bezeichnet, nicht zu begründen.

Der gewaltige Einfluss, den Graser durch die Forderung der Verbindung von Taubstummen- und Volksschule ausgeübt hat, hat dazu geführt, jenen Vorschlag als „die Grasersche Idee" zu bezeichnen. Diese rein äussere Seite war aber für Graser durchaus nicht die Hauptsache und würde allerdings nichts als eine „Seifenblase" geblieben sein, wenn nicht der gesamte Unterrichtsbetrieb darauf zugeschnitten gewesen wäre. Das Verdienst der Neugestaltung der Didaktik des Taubstummenunterrichts, wie sie in den folgenden Kapiteln dargestellt werden soll, muss auch für Graser in Anspruch genommen werden.

[1]) Hill weist darauf hin im „Gegenwärtigen Zustand", pag. 7.

V. Kapitel.

Wer es unternimmt, dem Unterrichte der Taubstummen Ziel und Wege zu weisen, muss natürlich den Gehörlosen für bildungsfähig halten. Dass diese Voraussetzung richtig ist, hat eine mehr denn hundertjährige Erfahrung bewiesen, weshalb denn auch eine theoretische Erörterung dieser Frage heutigentags als überflüssig erscheint. Keinem sonst normalen Taubstummen kann die absolute Bildungsfähigkeit abgesprochen werden; über ihre Grenzen freilich wird später noch die Rede sein.

Vergleicht man aber das zur Schule kommende hörende Kind mit dem taubstummen, so springt in die Augen, dass das vollsinnige durch den Besitz der Sprache einen gewaltigen Vorsprung vor seinem unglücklichen Altersgenossen voraus hat. Vermöge seiner Sprachbeherrschung ist das hörende Kind vom ersten Schultage an fähig, unterrichtet zu werden, während das taubstumme zunächst überhaupt kein zuverlässiges Verständigungsmittel besitzt. Darum muss die erste Aufgabe der Taubstummenschule darin bestehen, dem Schüler vor allen Dingen eine Sprache zu geben, die einen sicheren Verkehr zwischen ihm und dem Lehrer ermöglicht.

Unter Sprache versteht man im letzten Grunde artikulierte Bewegung, deren Sinn ausser vom Sprechenden, mindestens noch von einem Individuum verstanden werden muss. Je nachdem nun durch die Bewegungstätigkeit bestimmter Muskeln hörbare Laute hervorgebracht oder sichtbare Gesten verursacht werden, entsteht eine Laut- oder Gebärdensprache, die bei dem Angeredeten entweder das Gehör oder das Gesicht voraussetzen.

Sprachen, die sich an andere Sinne wenden, hat die Menschheit nicht auszubilden vermocht. Zur Entstehung einer auf den Geruchsinn berechneten Sprache würde notwendig sein, dass der Mensch einerseits mit dem Vermögen ausgerüstet wäre, tausenderlei qualitativ

verschiedene Gerüche hervorzubringen, dass er aber auch andererseits befähigt wäre, diese Geruchsqualitäten genau zu unterscheiden.[1]) Aus ähnlichem Unvermögen lässt sich keine Sprache auf den Geschmack gründen. Eine auf den Tastsinn berechnete Sprache darf man wohl unter das Mögliche rechnen, ist aber nirgends ausgebildet worden, da man in den wenigen Fällen, wo man ihrer zum Verkehre mit taubblinden Personen bedurfte, in der Regel zu der fühlbaren Form der Lautsprache, zur Fingersprache, griff.

*

Die Fingersprache ist von vielen Taubstummenlehrern irrtümlich für eine Gebärdensprache erklärt worden; sie ist aber in der Tat nichts anderes als eine Form der Lautsprache. Um die Lautsprache zu fixieren, wurde die Schrift erfunden; um zur Darstellung der schriftlichen Form nicht erst zu Griffel oder Kreide greifen zu müssen, wurde das Fingeralphabet üblich, das eben nur in der Nachahmung der Buchstabenformen durch die Finger besteht. Wie man, um „Haus“ zu schreiben, vier verschiedene Buchstaben malen muss, so ist es nötig, wenn dasselbe Wort in der Fingersprache dargestellt werden soll, auch vier verschiedene, den Buchstaben entsprechende Fingerstellungen nacheinander sehen zu lassen. Daher wird der ungebildete Taubstumme, der wohl imstande ist, sich eine Gebärdensprache zu schaffen, nie eine Fingersprache erfinden.

Schrift- und Fingersprache sind also nur für den Gesichtssinn berechnete Darstellungsweisen der Laut- oder Tonsprache, sind also auch nicht so selbständige Sprachen wie Laut- und Gebärdensprache. Denn das Element der Laut- und Gebärdensprache ist die Bewegung, Schrift- und Fingersprache sind an sich ohne jede Bewegung. Dass die Hand beim Schreiben und das Auge beim Lesen über das Papier gleiten müssen, ist für die Schriftform nebensächlich; ebenso nebensächlich, ja störend ist es, dass sich bei Anwendung der Fingersprache die Finger bewegen müssen, um aus einer Stellung in die andere zu gelangen. Trotzdem also die Fingersprache und die Gebärdensprache beide die Finger als Ausdrucksmittel verwenden, sind sie doch schon in dieser Verwendung der Ausdrucksmittel grundverschieden, da die Fingersprache ohne Beeinträchtigung des Verständnisses jede Bewegung entbehren könnte, die Gebärdensprache aber ohne Bewegung undenkbar wäre.

---

[1]) Vergl. Mauthner, Beitr. z. einer Kritik d. Sprache, 1. Teil.

Finger- und Schriftsprache sind also nur andere Formen der Lautsprache, mit der zusammen sie dem Begriff Wortsprache untergeordnet werden können.[1]) Der Wortsprache steht die Gebärdensprache gegenüber, deren schriftliche Fixierung wohl versucht, aber nicht gebräuchlich geworden ist.[2])

*

Das zur Schule kommende taubstumme Kind ist also nicht im Besitze einer Sprache. Die Wortsprache hat es infolge seines Gebrechens nicht erlernen können, die wenigen Gebärden aber, durch die es seinen nächsten Verwandten seine Bedürfnisse zu erkennen gibt, verdienen den Namen einer Sprache kaum. Zudem ist natürlich jedes Kind auf dem Wege eigner Erfindung zu individuellen Gebärdenzeichen gelangt, die für die Mitschüler und den Lehrer nur teilweise sofort verständlich sind. Auf diesem Besitz lässt sich kein fruchtbarer Unterricht aufbauen; es muss erst ein gemeinsames Verständigungsmittel gefunden, das Kind also erst unterrichtsfähig gemacht werden.

Die Gebärdensprache und sämtliche Formen der Wortsprache haben im Taubstummenunterrichte Anwendung gefunden. Diese Verständigungsmittel aber sind von den Vertretern der mannigfachen Schulen im Laufe der Entwicklung des Taubstummenbildungswesens verschieden bewertet worden; einzelne wurden bevorzugt, andere ganz ausgeschlossen. Geteilter Meinung war man namentlich über ihre Fähigkeit, Träger des Gedankens zu werden.

In Anlehnung an Amman hatte Heinicke behauptet, dass der Taubstumme nur in der Lautsprache zu denken vermöge. Dem widersprach der Abbé de l'Epée und erklärte die Gebärdensprache als alleinigen Träger des Gedankens. Die Erfahrung hat beiden Recht gegeben und ausserdem noch bestätigt, dass der Mensch auch in jeder anderen Form der Wortsprache zu denken vermag.

---

[1]) Unter den Begriff der Wortsprache fällt auch noch das Handalphabet, dessen sich Bell im Taubstummenunterrichte bediente. Da es aber keine Verbreitung gefunden hat, soll hier nicht näher darauf eingegangen werden. Ausführliches darüber ist zu finden in Forchhammer, der imitative Sprachunterricht in der Taubstummenschule auf der Basis der Schrift; aus dem Dänischen übersetzt von E. Göpfert, Leipzig 1899.

[2]) Czech teilt in seinem genannten Werke das Wichtigste aus der von Bebian erfundenen Mimographie mit. Bebians Werk ist 1825 zu Paris unter dem Titel erschienen: „Mimographie ou Essai d'écriture mimique, propre à régulariser le langage des Sourds-Muets.

Aus diesem Grunde braucht die Sorge für eine gedeihliche Entwicklung des Denkens bei der Wahl des sprachlichen Ausdrucksmittels zunächst nicht ausschlaggebend zu sein. In der Regel sind es auch andere Erwägungen gewesen, welche die oder jene Form der Verständigung bevorzugen liessen. Graser, der sich die Aufgabe gestellt hatte, den Taubstummen der Menschheit wiederzugeben, musste ihn natürlich mit der Sprache der Allgemeinheit, mit der Lautsprache, ausrüsten.

Ob das überhaupt möglich ist und auf welchem Wege er's erreichen will, das sind Fragen, deren Beantwortung erst erfolgen kann, wenn der Weg bekannt ist, auf dem er die Vollsinnigen zur Beherrschung der schriftlichen und mündlichen Form der Wortsprache führen will. Mitten unter ihnen soll ja der Taubstumme seinen Unterricht empfangen, also ist es zunächst notwendig, mit der Graserschen Leselehrmethode bekannt zu werden.

*

Zu der Zeit, als Graser mit seinen bedeutendsten pädagogischen Werken vor die Öffentlichkeit trat, war eben auf dem Gebiete des Leseunterrichts ein gewaltiger Fortschritt gemacht. Der Lautiermethode, die trotz ihrer Vorzüge vor der Buchstabiererei doch bis ins 19. Jahrhundert wenig Eingang gefunden hatte, war in Stephani, dem populären Zeitgenossen Grasers, ein eifriger und geistreicher Vertreter erstanden, dem es endlich gelungen war, unter Hinweis auf das Unvernünftige des Buchstabierens weite Kreise für die Lautiermethode zu interessieren. Kaum war aber dieser methodische Fortschritt für das deutsche Schulwesen einigermassen gesichert, als Graser mit einer neuen Art, den Leseunterricht zu betreiben, hervortrat und sowohl Buchstabier- wie Lautiermethode scharf verurteilte. Er hatte zwar einen schweren Stand gegen die Vertreter der Lautiermethode, die nicht gesonnen waren, ohne weiteres ihr tatsächlich grosses Verdienst durch eine Neuerung schmälern zu lassen, aber die Pädagogik hat schliesslich doch zugunsten der Graserschen Schreiblesemethode entschieden.

Dadurch, dass die Lautiermethode nicht den Namen des Buchstabens, sondern den durch ihn bezeichneten Laut aussprechen lässt, erleichtert und verkürzt sie das Geschäft des Lesenlernens bedeutend. Obwohl Graser diesen Vorzug rückhaltlos anerkennt, findet er doch sonst soviel an ihr auszusetzen, dass sein Gesamturteil durchaus nicht günstig lautet. In der Hauptsache verurteilt er, dass die Konsonanten in die Reihe der Selbstlaute aufgenommen und dass allerhand

leichte und schwierige, oft sinnlose oder doch unverstandene Silben und Wörter mechanisch zu lautieren wären. Der erste Fehler erschwere die Verbindung der Laute und verursache eine schlechte Aussprache, der mechanische Betrieb aber wirke geisttötend. Wie sehr diese Ausstellungen berechtigt sind, wird die Kritik des Artikulationsunterrichts in den Taubstummenschulen noch ergeben.

Diesen mangelhaften Methoden gegenüber empfiehlt er die „einzig wahre", die „geistige". Deren oberster Grundsatz lautet: „Das Lesen ist nichts anderes als das Vernehmen der Rede eines anderen in schriftlicher Sprache. Demzufolge setzt das Lesen die Kenntnis der schriftlichen Sprache voraus." [1]) „Der Anfang muss mit dem Schreiben gemacht werden; denn zuerst muss das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden kann." [2]) Die enge Verbindung von Schreiben und Lesen, die das Charakteristische dieser Methode ausmacht, hat zur Bezeichnung „Schreiblesemethode" geführt. „Es ist nichts weniger als gleichgültig, auf welche Weise das Lesen gelehrt werde: denn es ist die erste Behandlung eines Schülers, und es kommt ungemein viel darauf an, ob sie im Ursprunge geisterregend, geistentwickelnd und die Selbsttätigkeit befördernd, oder das Gegenteil von alledem sei." [3]) Da das Kind nun erst schreiben und durch dieses lesen lernt, so muss als eine Hauptforderung betrachtet werden, „nicht sinnlose Silben oder Worte zum Versuch einer blossen Schreibübung zu verwenden, wie die Lautiermethode es mit ihren hässlichen Leseübungen in den Hand- und Wandfibeln vornimmt." [4]) „Es darf nämlich nie ein Buchstabe noch eine Silbe an und für sich geschrieben werden, sondern stets ein Wort. Allein auch das Wort muss seinen Sinn oder seine Bedeutung haben, und diese kann es nicht anders erlangen, als wenn es in einem dem Kinde verständlichen Satze vorkommt." [5]) Das Bestreben, nichts mechanisch ausführen zu lassen, führte ihn zu dem Versuch, die Form des Buchstabens aus der Mundstellung abzuleiten, die beim Aussprechen des entsprechenden Lautes sichtbar ist. [6]) Da sich die Buchstaben des lateinischen Alphabets noch am ungezwungensten als Abbildungen der Mund-

---

[1]) Graser, Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual, 1819, pag. 74 u. 75.

[2]) [3]) Graser, Die Elementarschule etc., 3. Aufl., pag. 357.

[4]) Graser, Beleuchtung etc., pag. 94.

[5]) Graser, Die Elementarschule etc., 3. Aufl., pag. 382.

[6]) Vergl. Anmerkung in Kapitel VIII „Graser hat damit den Grungedanken klar ausgesprochen . . ."

stellungen deuten lassen, legte er diesen Duktus dem ersten Schreibunterrichte zugrunde. Wenn durch Befolgung dieser Prinzipien dem mechanischen Betrieb des Leseunterrichts wirksam vorgebeugt ist, so weiss Graser andrerseits auch das fehlerhafte Aussprechen zu verhindern, indem er stets Silben oder Wörter, nie aber isolierte Laute aussprechen lässt. Eine Ausnahme macht er nur beim Lesen der Vokale.

Die Vorzüge dieser Methode liegen klar zutage und haben ihr überall Eingang verschafft. Nur über den Versuch, die Buchstabenformen als Abbildungen der Mundstellungen zu erklären, sei noch ein Wort gesagt. Er ist schon bei Lebzeiten Grasers als kindische Spielerei bezeichnet worden und wird heute noch gern so dargestellt, dass sogar achtzehnjährige Seminaristen die Naivität Grasers mitleidig belächeln. Wenn aber gar bei Betrachtung seiner Verdienste um den ersten Schulunterricht diese Formenerklärung ungebührlich in den Vordergrund gerückt wird, tut man dem Bayreuther Pädagogen bitter Unrecht. Er selbst hat schon erklärt, dass bei Befolgung seiner Methode statt der lateinischen Schrift auch jeder andere Duktus gewählt werden könne und dass auf die Zurückführung der Buchstaben auf die Mundstellungen „gar nicht einmal viel ankomme; denn es handle sich hier um die Hauptsache, dass der Schüler einsehe, es könne auf diese Weise, wenn nämlich für die Bewegungen oder Stellungen Bilder oder Zeichen gesetzt werden, mit Entfernten **gesprochen** werden.“ [1]) Als kindisch will er eine derartige Deutung nicht bezeichnet wissen; sie sei vielmehr „dem Kinderspiel verwandt“ [2]) und könne mit demselben Rechte einen Platz in der Elementarklasse fordern, mit dem man ernste Wahrheiten in die Formen von Fabel und Märchen kleide. Gerade in dieser vielbespöttelten Kuriosität liegt, wenn sie auch nicht zur Nachahmung empfohlen werden kann, doch etwas Geniales, etwas, das den geborenen Pädagogen erkennen lässt.

Für die Entwicklung des Taubstummenbildungswesens ist seine Leselehrmethode insofern von hoher Bedeutung geworden, als sie ihn veranlasste, die Möglichkeit eines lautsprachlichen Unterrichts für die Gehörlosen zu erwägen und schliesslich einen im wesentlichen auf die Grundsätze der Schreiblesemethode aufgebauten Lehrgang zu entwerfen.

[1]) Graser, Die Beleuchtung etc., pag. 74. [2]) pag. 79.

VI. Kapitel.

„Wenn auch diese armen Menschen den herkömmlichen Unterricht erhalten, sind sie dadurch ihren anderen Mitmenschen gleichgestellt?“[1]) Das ist die dritte Frage, die Graser in der Vorrede zu seinem Werke über den Taubstummenunterricht aufwirft und verneint. Das diesem Unterrichte vorgesteckte Ziel sei nur dadurch zu erreichen, „dass der Taubstumme die Sprache seiner Mitmenschen erlerne und mit ihnen wie andere Menschen in Verkehr trete.“[2]) Im Taubstummenunterrichte kommt darum alles auf die Spracherlernung an; denn wenn der Gehörlose mit der Sprache ausgerüstet ist, unterscheidet er sich nach Grasers Ansicht nicht mehr von dem Vollsinnigen. Der Sprachunterricht ist darum der wichtigste Lehrgegenstand. „Der Taubstummenunterricht muss es dahin anlegen, dass der Taubstumme nach vollendetem Unterricht ebensogut wie ein vollsinniger Elementarschüler in die menschliche Gesellschaft tritt, fähig nämlich des vollständigen geselligen Verkehrs mittels der Sprache. Dieses Sprachvermögen dem Taubstummen zu gewähren, muss also der Hauptgegenstand des Taubstummenunterrichts sein; denn ausserdem kann wohl der Taubstumme keinen andern Unterricht und diesen auf keine andere Weise erhalten als andere Menschen.“[3]) Demzufolge nimmt die Behandlung des Sprachunterrichts in Grasers didaktischem Werke einen sehr breiten Raum ein; nur in einem verhältnismässig kurzen Abschnitte kommt „die Lehre von der Aneignung der Kenntnisse für Bürger- und Christentum“ zu Wort. In diesem Kapitel sollen nun die Graserschen Unterrichtsgrundsätze dargestellt und in seinem Sinne begründet werden.

Der Sprachunterricht ist gegliedert in die „Sprechlehre“ und in „die Lehre vom Gebrauch der Tonsprache im Leben überhaupt“.

[1]) [2]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., Vorrede v. 1827.
[3]) pag. 13.

Der erste Teil umfasst das Unterrichtspensum, das sonst im ersten Schuljahr bewältigt wird; im zweiten Teile aber behandelt er den eigentlichen Sprachunterricht. Diese Gliederung soll auch in der folgenden Darstellung beibehalten werden.

Graser will den Taubstummen in den vollständigen Besitz der Lautsprache bringen; also strebt er nicht bloss ihre schriftliche, sondern auch mündliche Beherrschung an. In Anbetracht der Taubheit des Schülers erscheint die Lösung dieser Aufgabe auf den ersten Blick unmöglich. Aber Graser sieht in dem Verkehrsmittel aller normalen Menschen nicht bloss eine Lautsprache, sondern legt ihr auf dem Titelblatte seines Werkes den Doppelnamen „Gesicht- und Tonsprache" bei. Wie jeder gute Buchtitel trifft dieser Ausdruck das Wesentliche des ganzen Werkes. Mit welchem Rechte darf aber Graser die Lautsprache als „Gesicht- und Tonsprache" bezeichnen?

Wenn es zu den Hauptmerkmalen einer Sprache gehört, dass sie, indem sie gesprochen und verstanden werden muss, gewissermassen zwei Pole hat, die in jedem sprachbegabten Individuum vereinigt sein müssen, so leuchtet ohne weiteres ein, dass die Lautsprache an sich kein geeignetes Verständigungsmittel für Taubstumme ist. Da die Gehörlosen aber in Verkehr mit der übrigen Menschheit treten sollen und deshalb deren Sprache für sie unerlässlich ist, müssen die Ausdrucksmittel der Lautsprache daraufhin untersucht werden, wie sie sich den Sinnen der Taubstummen darstellen. Wenn nun auch die dem sprechenden Munde entquellenden Laute für das taube Ohr unvernehmbar bleiben, so vermag das Auge doch die Bewegungen der vorderen Sprechwerkzeuge aufzufassen. Was für den Hörenden Lautsprache ist, stellt sich für den Tauben als Gesichtsprache dar. Da nun der Mensch zur Erzeugung verschiedener Laute notgedrungen auch die Mundstellung fortwährend ändern muss, ist die erste These als richtig anzuerkennen: „Der sprechende Mund macht beim Sprechen eines Wortes ebensoviele Bewegungen, als artikulierte Töne dem Ohre des Hörenden vernehmbar vorkommen." [1])

Mit der Richtigkeit des ersten Satzes ist auch schon die des zweiten bewiesen. Wenn die Bildung jedes artikulierten Lautes von einer bestimmten Mundstellung begleitet ist, so müssen die gesprochenen Laute auch sichtbar sein. Die Bewegungen der zum

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 15.

Sprechen nötigen Muskeln geben aber dem ganzen Gesicht ein charakteristisches Gepräge, so dass nicht nur die in der vorderen Mundhöhle mit Hilfe von Lippen und Zähnen erzeugten Laute, sondern auch die in der inneren Mundhöhle gebildeten „die auffallendste Veränderung am Gesicht“ zur Folge haben. Daher besteht auch die zweite These zu Recht: „Die Bewegungen des sprechenden Mundes (deren ebensoviele ausgezeichnet werden können, als es Buchstaben gibt) müssen dem Munde, ja selbst dem ganzen Gesicht auch eine eigentümliche Form geben, und die eigentümliche Form eines jeden gesprochenen Buchstabens muss von dem Anschauenden gesehen, unterschieden und aufgefasst werden können.“ [1])

Wenn die ersten beiden Sätze richtig sind, muss es möglich sein, das taube Ohr durch das geübte Auge zu ersetzen; denn „angenommen, dass alle Buchstaben am Munde ihre eigentümliche Form in der Bewegung annehmen, so ergibt sich am sprechenden Munde ebenso ein sichtbares Alphabet, als im Ohr ein tönendes vernommen wird.“ [2])

Dieser dritten These lässt Graser unvermittelt die vierte folgen, da sie sich aus den ersten Sätzen von selbst ergibt: „Wenn die sichtbaren Veränderungen am Munde in ihren eigentümlichen Formen aufgefasst werden können, so muss es dem Sehenden, der darauf geübt ist, gleichviel sein, ob er das Wort sprechen hört oder nur sprechen sieht.“ [3])

Da aber beim geläufigen Sprechen die am Munde sichtbaren Bilder viel zu schnell ineinanderfliessen und daher vom Sehenden nicht unterschieden werden können, ist anfangs jedes Wort langsam vorzusprechen. Durch konsequente Übung aber eignet sich der Taubstumme allmählich die Fertigkeit an, auch die fliessende Rede von den Lippen abzulesen.

Die hier entwickelten vier Leitsätze, die sich sämtlich nur auf die rezeptive Sprachtätigkeit, oder auf die „Gesichtsprache“ beziehen, bilden das Fundament, auf dem Graser seinen Lehrgang aufbaut.

*

Graser will das in die Schule eintretende taubstumme Kind zunächst in der Fertigkeit üben, die auf dem Gesicht des sprechenden Menschen entstehenden Buchstabenbilder zu unterscheiden und schriftlich nachzubilden. Die ersten beiden Abschnitte der „Sprechlehre“

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 15 u. 16. [2]) pag. 17. [3]) pag. 17.

behandeln darum die „Lehre von den Mundstellungen als Bedingung des Sprechensehens“ und die „Lehre von dem Mundalphabet oder der Nachbildung der Mundstellungen durch Buchstaben als Bedingung des Schreibenlernens.“ Gemäss seiner, in den Leitsätzen niedergelegten Ansicht über die Möglichkeit des Sprechensehens sucht er zunächst nachzuweisen, welche charakteristische Mundstellung oder welches eigentümliche Gepräge des Gesichts beim Aussprechen der einzelnen Buchstaben sichtbar ist. Dem lässt er die uns aus seiner Schreiblesemethode bereits bekannte Ansicht folgen, nach welcher die Schriftzeichen als Abbildungen der Mundstellungen zu betrachten sind. Auf diesen inneren Zusammenhang zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort glaubt er namentlich im Taubstummenunterricht nicht verzichten zu können. Um das bisher ohne Anregung aufgewachsene Kind zum Nachdenken zu reizen, sei namentlich anfangs jedes nur auf den Autoritätsglauben gestützte Lehrverfahren zu vermeiden; nie dürfe dem Schüler zugemutet werden, „etwas ohne allen Grund anzunehnem, und sollte der Grund auch nicht immer so strenge bindend sein.“ [1]) Wäre denn etwa unter den Himmelskörpern ein grosser oder kleiner Bär tatsächlich zu finden? Trotzdem aber hätten die nur mit vieler Phantasie erkennbaren Sternbilder auf der Kindheitstufe der Menschheit sich als ausgezeichnetes Mittel bewährt, das am nächtlichen Himmel die Orientierung erst ermöglichte. Dem Kinde erleichtere eben nichts die Auffassung so sehr, als die sinnliche Vergleichung.

Da das Sprechensehen zugleich mit der Erläuterung der vier grundlegenden Thesen, das Schreibenlernen aber in dem Kapitel über die Schreiblesemethode bereits zur Darstellung gelangt ist, mögen an dieser Stelle die eben gegebenen Richtungslinien genügen. Ausführlicher dagegen soll nun geschildert werden, wie Graser die Aneignung der „Tonsprache“ durch den Taubstummen sich denkt.

*

Das hohe Ziel, den Taubstummen der Menschheit wiederzugeben, wäre nur zur Hälfte erreicht, wenn er seine Umgebung mit Hilfe der Gesichtsprache wohl verstehen, sich aber nicht selbst auf ähnlichem Wege verständlich machen könnte. Darum ist es notwendig, dass der Schüler in artikulierten Lauten sich äussern lerne wie der Vollsinnige, dass er in den Besitz der „Tonsprache“ gelange.

---

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 52.

Dieser Aufgabe vermag jeder Taubstummenlehrer gerecht zu werden. Der Gehörlose ist nicht stumm wie der Fisch. Er begleitet freudige oder schmerzliche Gebärden in der Regel mit einem Schrei, den man als „natürlichen Ton“ bezeichnet. Der normale Taubstumme verfügt sogar über einen vollständig intakten Sprechapparat, dessen sich seine Psyche aber nicht zu lautsprachlichen Äusserungen bedienen kann, da sie von einer Lautsprache überhaupt nichts weiss. Weil nichts in der Seele ist, was nicht vorher in den Sinnen war, so leuchtet ein, dass der unglückliche Taubgeborene oder vor der Spracherlernung Ertaubte die tönende Welt nicht kennt, wie der Blinde die leuchtende nicht ahnt, und wie die Menschheit von der elektrischen nichts wusste, bis eine „Entdeckung“ die den Sinnen verborgene Eigenschaft nachwies.

Wenn aber die Stummheit nur eine Folgeerscheinung der Taubheit ist, so muss sie behoben werden können und zwar dadurch, dass der Gehörlose auf anderem Wege, d. i. durch andere Sinne angeregt wird, sich seiner gesunden Sprechwerkzeuge zu bedienen. Diesen wichtigen Dienst leistet hauptsächlich das Auge; in zweiter Linie auch das Gefühl. Wie der Gesichtssinn durch das Sprechensehen einerseits der Seele das Verständnis der redenden Umgebung erschliesst, so regt er sie anderseits auch an, die gesehenen Sprechbewegungen nachzuahmen. Es kommt nun darauf an, den Schüler durch konsequente Übung dahinzubringen, die am Munde des Lehrers gesehenen Bewegungen getreu nachzuahmen. Verbindet dann der Taubstumme mit richtigen Sprechbewegungen seinen natürlichen Ton, so müssen verständliche Wörter entstehen: „Gebt den Taubstummen in solchen Fällen, wo sie sich natürlich äusssern, bestimmte Mundstellungen, und sie schreien euch anstatt wilder Töne auch Wörter nur mit zu heftigem Schalle zu.“[1]) Um aber den natürlichen Ton auch willkürlich entlocken zu können, führt der Lehrer die Hand des Schülers an die eigne Kehle und lässt die dort beim Aussprechen eines Wortes entstehende Vibration fühlen. Indem der Schüler sich bemüht, denselben fühlbaren Effekt zu erzeugen, äussert er den natürlichen Ton oder bei richtiger Mundstellung einen artikulierten Laut. Auf diese Weise ist es möglich, den Taubstummen tatsächlich mit der Lautsprache auszurüsten: vermittelst der Gesichtsprache „hört“ er, und durch die Tonsprache macht er sich verständlich.

*

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 91.

Allerdings fordert diese verheissungsvolle Theorie eine recht mühevolle praktische Arbeit, äusserst mühevoll für Schüler und Lehrer. Es liegt eben in der Natur der Taubstummheit, dass ein Unterricht mit solchem Ziel, „und wenn er auch in der möglich vollkommensten Art angewendet wird, schwer gedeiht, — und selten die vollkommene Ausbildung zur erfreulichen Folge hat.“ [1]) Graser täuscht sich also trotz seiner sonst so zuversichtlichen Hoffnung auf Erfolg über die Schwierigkeit des Unterrichtsverfahrens keineswegs. Darum sucht er durch methodische Winke die Lehr- und Lernarbeit zu erleichtern und den Erfolg zu sichern.

Wie Rousseau Emils Interesse für den Leseunterricht durch einen Brief weckt, dessen Inhalt der neugierige, aber des Lesens unkundige Knabe gern erfahren möchte, so versucht Graser, den Taubstummen ahnen zu lassen, dass das Sprechen das notwendige Verständigungsmittel mit anderen Menschen sei. Das erreicht er, indem er die pantomimisch geäusserten Wünsche seines Schülers absichtlich nicht versteht, dem gesprochenen Worte gegenüber sich aber willfährig zeigt.

Für die Artikulationsübungen empfiehlt Graser dem Lehrer vor allem Geduld. Durch Güte hofft er mehr zu erreichen als durch Strenge. Mechanische Einwirkungen auf die Sprechwerkzeuge vermeidet er so viel als möglich, da der Unterricht sich um so gedeihlicher gestalte, je freier und zwangloser er die Wörter entwickele. Selbst die schwächste Stimme genüge für den Anfang; mit der allmählichen Erstarkung der zum Sprechen nötigen Muskeln werde sich auch die Kraft des Tones steigern.

Wie er von den Vollsinnigen das Lesen ganzer Wörter verlangt, so verwirft er im Taubstummenunterrichte das Ausgehen vom isolierten Laut und übt das Sprechen an ganzen Wörtern, die natürlich anfangs einsilbig und nach der Sprechschwierigkeit geordnet sind. Die Normalwörter wählt er aus dem „Lebenskreis des Schülers“; als erste lässt er „ja, Ohr, Uhr“ schreiben und sprechen. „Übrigens bedarf es nichts als Geduld, wenn die laute Sprache nicht immer sogleich hervorgebracht wird;“ [2]) der Lehrer strebe nur unverdrossen dem Unterrichtsziele zu und hüte sich dabei vor der gefährlichen Gleichgültigkeit gegen die Sprechfehler seines Schülers, dann werden es auch

---

[1]) Graser, Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit, pag. 2.

[2]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 95.

die Taubstummen „zu einer deutlichen und wohlklingenden Aussprache bringen".[1])

Unerlässlich für die Deutlichkeit der Aussprache sind natürlicher Rhythmus und sinngemässe Betonung, welche beiden Eigenschaften der menschlichen Rede Graser die „richtige Akzentuation" nennt. Sie ist nach seiner Meinung ohne viele Schwierigkeiten zu erreichen. Der natürliche Rhythmus der Rede dränge sich dem Taubstummen schon durch das Sprechensehen auf, so dass derartige Hilfsmittel wie taktmässiges Klopfen entbehrlich seien; das richtige Silbenmass der Wörter vermöge auch ohne Unterstützung von seiten des Gefühls das Auge allein vollkommen aufzufassen. Die sinngemässe Betonung aber lasse sich durch rein mechanische Sprechübungen überhaupt nicht erzielen, sie sei einzig und allein der Ausfluss der inneren Stimmung des Redenden. Wäre dem Taubstummen der Sinn des zu Sprechenden vollständig geläufig, so würde er auch ganz wie der Vollsinnige je nach dem begleitenden Gefühlston die Betonung ändern. Etwas Unverstandenes freilich könne niemals mit richtiger Hebung und Senkung der Stimme gesprochen werden.

*

Da die Wortsprache nach Grasers Ansicht vom Taubstummen gesehen, geschrieben und gesprochen werden kann, ist jedes andere sprachliche Verständigungsmittel überflüssig. Finger- und Gebärdensprache sind aus dem Taubstummenunterrichte zu verbannen, weil sie die Aufmerksamkeit des Schülers von der scharfen Beobachtung der Sprechbewegungen abziehen. „Hinweg mit allen Gestikulationen und Gebärdensprachen bei dem Taubstummenunterricht."[2]) Graser verwahrt sich aber in der zweiten Auflage seines Werkes über den Taubstummenunterricht ausdrücklich gegen den Vorwurf, dass er auch die zur Erklärung der Begriffe notwendige Mimik verwerfe. Für schädlich hält er nur den „systematischen Gestikulationssprachunterricht", den er im Lehren der Finger- und Gebärdensprache erblickt. Der Mimik und Aktion dagegen räumt er im ersten Sprachunterricht sogar einen bevorzugten Platz ein, weshalb er vom Lehrer verlangt, dass er sich auf die ersten Unterrichtsstunden geradezu „einstudiere". Er soll „mit aller Lebendigkeit durch Gestikulationen und Pantomimen die Erklärungen von dem Angeschauten zu geben trachten, und in dieser Beschäftigung das possierliche, drollige oder

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 84. [2]) pag. 50.

betrübte, furchtsame oder scherzhafte Wesen eines Pantomimenspielers nachzuahmen nicht scheuen."[1])

*

Der Sprachunterricht für Taubstumme setzt also als Fertigkeiten das laute Sprechen, das Ablesen des Gesprochenen vom Munde und das Schreiben voraus. Die drei äusseren Formen der Wortsprache sind nun von den Taubstummenlehrern verschieden bewertet worden, und über ihr Verhältnis untereinander ist es nicht selten zu methodischen Streitigkeiten gekommen. Darum soll zum Schluss der Darstellung der „Sprechlehre" untersucht werden, welchen Wert Graser den einzelnen Formen der Wortsprache beimisst.

Schon die Tatsache, dass seine vier grundlegenden Thesen sich nur mit dem Problem des Sprechensehens befassen, weist auf die hohe Bedeutung hin, die Graser dem Ablesen vom Munde beilegt. Indem sein Lehrverfahren die Gesichtsprache als Ausgangspunkt benutzt und sie als notwendige Voraussetzung für Schreiben und Sprechen nimmt, gründet es den gesamten Sprachunterricht auf das Sprechensehen. Da aber das Ablesen vom Munde auch in allen andern Lehrfächern die Form der Stoffübermittlung werden und überhaupt jeder Verkehr sich nur in den Formen der Gesichtsprache bewegen soll, so wird das Sprechensehen auch noch Ziel des Unterrichts. Die Taubstummenbildung, die Grasers Grundsätzen folgt, gerät somit in einen inneren Widerspruch, indem sie die Sprachübermittlung auf Basis des Sprechensehens betreibt und doch das Sprechensehen erst wieder zum Ziele hat.

Die Mundstellungen des Redenden soll der Schüler als Buchstabenbilder auffassen und schriftlich nachbilden. Der Schriftform weist Graser also den zweiten Platz an. Das Sprechen, das an letzter Stelle steht, erscheint in seinem Lehrgang als Lesen des Geschriebenen. Dem obersten Prinzip seiner Schreiblesemethode folgend übermittelt er also dem Schüler erst die schriftliche Form, ehe er das Lautwort verlangt. Aus diesem Grunde hält er auch nicht streng an dem Prinzip fest, die Normalwörter nach der Sprechschwierigkeit zu ordnen. Er macht bei ihrer Auswahl vielmehr der Schreibschwierigkeit Konzessionen, indem er anfangs nur Wörter wählt, die sich zwischen die Doppellinien schreiben lassen. Da aber Wörter wie „in", „ein" etc., mit denen hörende, bereits in der Sprache

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 89.

lebende Schüler wohl einen Sinn verbinden, sich im Taubstummenunterricht aber nicht zwingend veranschaulichen lassen, wählt er Dingwörter und schreibt sie zunächst: or, ur (Ohr, Uhr).

Bei Graser gestaltet sich also das Verhältnis der drei sprachlichen Ausdrucksformen so, dass das Sprechensehen als Grundlage des gesamten Unterrichts zu betrachten ist und mithin den höchsten Wert besitzt. Die Schrift ist erst auf Grund der Gesichtsprache möglich. Besondere Sorgfalt beansprucht aber vor allem die Tonsprache, deren Wert als Verständigungsmittel dem der Gesichtsprache vollkommen gleich zu achten ist.

*

Obwohl es an das Wunderbare zu grenzen scheint, wenn die Tauben hören und die Stummen sprechen lernen, so ist damit doch noch nicht viel erreicht. Die sprachlichen Zeichen können zwar hervorgebracht und verstanden werden, aber sie sind noch nicht Ausdrucksmittel des Denkens geworden. Die Wortsprache zu einem integrierenden Bestandteil der Funktion des Denkens zu machen, ist die Aufgabe des Sprachunterrichts in der Taubstummenschule.

Der Hörende eignet sich in den ersten Kindheitsjahren die Wortsprache mühelos an. Sie hält in der Folge mit der Entwicklung des Bewusstseins gleichen Schritt und bleibt beim normalen Menschen stets die seinem Bewusstsein adäquate Form der Ausdrucksbewegungen.

Graser meint, daß auch der im Sprechensehen und Aussprechen geübte Taubstumme die Kenntnis der Wortsprache allmählich durch den Verkehr erlernen müßte, wenn nur die hörende Umgebung immer langsam und deutlich genug spräche. Da aber diese Rücksichtnahme im Umgang nicht zu erwarten ist und der Taubstumme in der Sprachentwicklung ohnehin schon ungefähr fünf Jahre hinter seinen vollsinnigen Altersgenossen zurücksteht, hat die Schule binnen weniger Jahre durch eine „sorgfältige Kunst" das Versäumte nachzuholen.

Für den Gang des Sprachunterrichts soll die Art vorbildlich sein, wie das hörende Kind die Sprache erlernt. „Der Lehrer muß nämlich mit psychologischem Blick die Entwicklung der Begriffe eines Schülers mittels der Sprache schon an und für sich verfolgen und die Früchte seines Nachdenkens auf das besondere Verhältnis seines taubstummen Schülers beziehen.". [1]) Dabei wird sich herausstellen,

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 157.

dass ein systematischer Sprachunterricht der natürlichen Spracherlernung nicht entspricht. Darum ist auf der Unterstufe nur der Sprachgebrauch zu üben, die rein grammatische Seite der Sprache aber erst auf der Oberstufe in den Vordergrund zu stellen.

Wie sehr freilich Graser auch auf Grund vorstehender Erwägung darnach strebt, dem taubstummen Schüler lebendige Sprache zu übermitteln, so ist ihm das in der Praxis doch nicht gelungen. Sein Lehrgang ist von vornherein nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet, indem er mit dem Substantivum beginnt, alle Redeteile durchnimmt und mit der Behandlung der Konjunktion schließt. Ja sogar in der theoretischen Erörterung kann er sich nicht immer vom grammatischen Schematismus losmachen. So schließt der Paragraph, nach welchem er den formellen Sprachunterricht solange vermieden wissen will, bis das Kind „seiner Muttersprache praktisch so ziemlich Meister geworden ist", mit der Forderung, die wichtigsten syntaktischen Regeln von Anfang an einzuüben.

Trotzdem hat der Grundsatz, den Sprachaufbau möglichst natürlich entstehen zu lassen, einen heilsamen Einfluss auf das Grasersche Lehrverfahren ausgeübt. Seine Methode ist nicht in dem Sinne grammatischen Charakters, wie die damals unter Reich in Leipzig übliche, die allerhand oft unbegriffene Situationen an den Haaren herbeizog, um eine grammatische Regel zu entwickeln. Graser stellt vielmehr immer die Sache in den Mittelpunkt des Interesses, nennt ihren Namen und übt die von ihr gebräuchlichen sprachlichen Wendungen ein. Somit überträgt er den Anschauungsunterricht auf die Taubstummenschule. Wo der Gegenstand nicht in natura zu beschaffen ist, muss ihn ein gutes Bild ersetzen, das in der Not vom Lehrer selbst zu entwerfen ist. Da es leider nicht angeht, den Schüler überall im Leben herumzuführen, so sind namentlich Situationsbilder, die zum Nachdenken und sprachlicher Äusserung reizen, für den Taubstummenunterricht unerlässlich. Im übrigen gelten die in Grasers Volksschulpädagogik ausgesprochenen Grundsätze auch hier. Durch die einheitlichen Anschauungskreise hofft er namentlich das Wortgedächtnis zu stärken. Wenn die zusammengehörigen Begriffe wie eine geschlossene Sammlung behandelt und als Ganzes sprachlich bewältigt werden, wird nicht nur der Überblick erleichtert, sondern es werden auch durch einen einzigen Begriff die Namen aller übrigen reproduziert.

Wie die Mutter im Verkehr mit ihrem Kinde, unbekümmert darum, ob jedes Wort verstanden wird, immer ganze Sätze gebraucht, aus

denen das Unbekannte durch den Sinn klar wird, so wagt auch Graser hier und da, ein Wörtchen sich in seiner Bedeutung von selbst aufdrängen zu lassen. Besonderen Wert für die Begriffsbildung misst er aber dieser abstrahierenden Tätigkeit des Sprachgebrauchs nicht bei, fordert vielmehr, dass mit dem Worte von Anfang an der klare Begriff verbunden werde. Wenn das Kind anfangs etwa unter „Mann" ein Individuum verstehe, trage ein methodischer Fehler die Schuld.

Indem Graser von vornherein den Schreib- und Sprechübungen Begriffswörter zu Grunde legt und ihren Sinn deutlich zu machen sucht, beginnt er den Sprachunterricht mit der ersten Silbe, die er schreiben und sprechen lässt. So früh als möglich strebt er dann das Verständnis für die einfachsten Fragen an; denn durch Frage und Antwort glaubt er den Schüler einerseits im Sprechensehen und Aussprechen am meisten üben, ihn andererseits aber auch am sichersten in den Geist der Wortsprache einführen zu können. Darum bleibt die fragende Lehrweise auf allen Stufen des Unterrichts die vorherrschende Form der Stoffbehandlung, wie überhaupt des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler.

Der im Vorstehenden skizzierte Weg der Sprachaneignung ist nach Grasers Meinung die einzig richtige Art, vermöge welcher der Taubstumme „auf die leichteste und natürlichste Weise zum Erwerb und Gebrauch der allgemeinen Sprache seiner Nation gelangt." [1]) Aber mit der Sprachbildung allein hat der Gehörlose noch keine „wahrhaft menschliche" Bildung erworben; er wäre ohne rechtliche Gesinnung und religiöse Stimmung ein „tönendes Erz und eine klingende Schelle." Die Taubstummenschule hat darum ihren Schülern unbedingt auch die unentbehrlichsten Kenntnisse aus Bürger- und Christentum zu vermitteln, wenn sie die Viersinnigen wirklich für die menschliche Gesellschaft gewinnen will. Graser deutet nur an, in welcher Weise der Stoff der einzelnen Unterrichtsfächer an den Taubstummen heranzubringen ist. Am ausführlichsten geht er auf den Religionsunterricht ein. Für dieses Fach fordert er eine besondere Vorbereitung des taubstummen Schülers, weil dieser sonst aus dem Klassenunterricht der Volksschule zu wenig Nutzen ziehe. Im übrigen lässt er die methodischen Grundsätze, die er hauptsächlich in der „Divinität" und „Elementarschule" niedergelegt hat, auch in Bezug auf den Taubstummenunterricht gelten.

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 20.

Fassen wir nun zum Schluss Grasers Theorie des Taubstummenunterrichts kurz zusammen, so ergeben sich folgende charakteristische Grundzüge:

Sie schliesst Finger- und Gebärdensprache vollständig aus,

sie macht die Wortsprache zur Grundlage der gesamten Geistesbildung,

sie legt darum hohen Wert auf die Lautsprache und überweist namentlich dem Ablesen vom Munde eine führende Rolle,

sie bricht mit der rein grammatischen Art des Sprachunterrichts, indem sie die Sache in den Mittelpunkt des Interesses stellt und

sie steckt sich in allen anderen Unterrichtsfächern im grossen und ganzen das Ziel der einfachen Volksschule.

VII. Kapitel.

Bevor eine Kritik der Graserschen Unterrichtsprinzipien gegeben werden soll, möge in diesem Kapitel zunächst nachgewiesen werden, welchen Einfluss er auf die innere Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens ausgeübt hat.

Noch im Jahre 1827 hatte Neumann geschrieben: „Hier merkte ich, dass Salvan, wie wohl alle Taubstummenlehrer Frankreichs, von der irrigen Meinung befangen war, dass wir Deutschen die geistige Entwicklung unserer Taubstummen auf die Lautsprache gründeten und die Gebärdensprache vom Sprachunterricht ganz ausschlössen.“ [1]) Heutigentags ist die deutsche Schule stolz auf das, was hier von Neumann als Irrtum zurückgewiesen wird. Die hervorstechendste Eigentümlichkeit der deutschen Methode besteht darin, dass sie Finger- und Gebärdensprache aus Unterricht und Verkehr der Taubstummen prinzipiell ausschliesst, dagegen der Lautsprache, die Unterrichtszweck und Unterrichtsmittel ist, die sorgfältigste Pflege angedeihen lässt. Der letzte Satz ist dem Sinne nach der Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens von Eduard Walther entnommen, der dort im Schluss eine kurze Zusammenstellung jener Unterrichtsgrundsätze gibt, die das Wesen der deutschen Schule ausmachen. Aus dieser Übersicht, wie aus dem Unterrichtsbetrieb jeder „reindeutschen“ Schule geht aber unzweideutig hervor, dass die deutsche Methode in ihrer gegenwärtigen Gestalt im wesentlichen mit dem übereinstimmt, was wir am Schlusse des vorigen Kapitels als Quintessenz der Graserschen Unterrichtstheorie aufgefunden haben. Graser hat aber das Unglück gehabt, in der Geschichte der Taubstummenbildung fast nur durch seine „Kuriositäten“ bekannt zu werden. Wohl sind seine Verdienste um die Verallgemeinerung der Taubstummenbildung anerkannt, aber

[1]) Dr. Neumann, Die Taubstummenanstalt, pag. 31.

sein bedeutender Einfluss auf die innere Entwicklung dieses Spezialgebietes ist bisher noch nirgends gebührend hervorgehoben worden. Die Form, zu der sich die „neudeutsche“ Schule in jahrzehntelanger Arbeit durchgerungen hat, trägt so deutlich die Spuren Graserschen Geistes, dass man ihn als ihren eigentlichen Begründer betrachten muss.

*

Die Ansicht, dass Hill die Prinzipien der „neupreussischen“ Schule aufgestellt habe, stammt von dem schon erwähnten Mr. Day, der 1844 die deutschen Taubstummenschulen besuchte und ihre Lehrarten eifrig studierte. Da Hill diese Meinung des Amerikaners, ohne ihr zu widersprechen, in sein Hauptwerk aufnahm, hat man ihr in der Tat Glauben geschenkt. Mr. Day irrt aber. Hill hat sich um die Neugestaltung des deutschen Taubstummenunterrichts wohl Verdienste erworben, indem er ihre Prinzipien als Lehrer praktisch durchführte und als Schriftsteller mit Geschick vertrat, aufgestellt aber waren sie bereits von Graser.

Der Beweis für die letzte Behauptung ist leicht zu erbringen. Die deutsche Methode in ihrer gegenwärtigen Gestalt entspricht nicht dem Ideale Hills, sondern dem Ideale Grasers. Der einzige Punkt, in dem sich die Ansichten beider Männer schieden, war die Stellung der Gebärdensprache im Taubstummenunterricht. Während Graser sie vollständig ausschliesst, legt ihr Hill eine gewisse Bedeutung bei, die freilich im Vergleich mit ihrer bisherigen Bewertung als gering bezeichnet werden musste. Auf keinen Fall aber wollte er dem Gehörlosen die Gebärdensprache ganz nehmen. Hierin ist die Entwicklung der Methode über ihn hinausgegangen. Heute wird die Gebärdensprache als „Krebsschaden“ des Taubstummenunterrichts betrachtet und bekämpft. Somit ist man schliesslich zu einer Unterrichtstheorie gekommen, deren wesentliche Forderungen im Jahre 1829 Graser schon aufgestellt hat.

Freilich hätten sich Grasers Ansichten ohne Hills Hilfe schwerlich Bahn gebrochen. Graser war bereits pensioniert, als sein Werk über den Taubstummenunterricht erschien. Es stand ihm also auch keine Schule zur Verfügung, in der er seine Theorie hätte durchführen und somit vorbildlich wirken können. Zudem war ihm nur noch eine kurze Lebensfrist beschieden. Hills Verdienst nun ist es, dass er die wertvollen Graserschen Gedanken für die Theorie des Taubstummenunterrichts rettete, als die Verbindung von Volks- und Taubstummen-

schule als undurchführbar erkannt und darum aufgegeben wurde. Hill war der Luther, der den Reformationsgedanken Grasers auf dem kleinen pädagogischen Gebiete in die Tat umsetzte.

Das Mr. Day auch Grasers Verdienste noch Hill zuschrieb, ist darum leicht erklärlich. Als der Amerikaner Deutschland bereiste, war Graser bereits tot. An den älteren deutschen Instituten hatte der Verstorbene wegen seines Vorgehens gegen die geschlossenen Anstalten aber durchaus keine Freunde. Hier hat Mr. Day Grasers Lob sicher nicht singen hören. An den neuerstandenen Taubstummenschulen wirkten aber Lehrkräfte, die als Neulinge ihrer Aufgabe hilflos gegenüber gestanden hatten. Diese schlugen namentlich Hills literarische Veröffentlichungen hoch an. Ihn hatten sie als Führer schätzen gelernt, der in seiner praktischen Tätigkeit ein Vorbild war und der jungen Schar einen Weg gezeigt hatte, den jeder gehen konnte, da er vom Elementarunterrichte der Volksschule nicht allzuweit abwich.

Wenn nun im folgenden versucht wird, Graser gerecht zu werden, so wolle man darin nicht eine Verkleinerung Hills erblicken, dessen Verdienste unter unserem Thema natürlich nicht auch in ausführlicher Breite dargelegt werden können.

Es ist noch die Behauptung zu beweisen, dass die reformatorischen Gedanken, denen Hill im Taubstummenunterrichte zum Siege verhalf, in der Hauptsache Grasers Werke entlehnt sind.

*

Hören wir zunächst wieder Mr. Day, dessen Charakteristik der „neupreussischen" Schule Hill selbst in sein Hauptwerk aufgenommen hat, und die also die Wahrheit treffen wird. Er sagt: „Die neupreussische Schule unterscheidet sich von den andern durch den Wert, welchen sie dem Sprechen und dem Ablesen vom Munde beilegt. Das Prinzip, auf welchem der Sprachunterricht beruht, ist, die Taubstummen wie die hörenden Kinder in die Sprache einzuführen." [1])

Was zunächst das Ablesen vom Munde und das Sprechen anlangt, so steht ausser allem Zweifel, dass hier einer der markantesten Graserschen Gedanken sich Anerkennung verschafft hat — gleichviel durch wen. Schon ein Blick auf das Titelblatt des Graserschen Werkes muss davon überzeugen, dass er der „Gesicht- und Tonsprache" im Taubstummenunterrichte den höchsten Wert beimisst.

[1]) Hill, Der gegenw. Zustand etc., pag. 84.

Zum Überfluss sei hier neben den Graserschen Satz, auf den das Sprechensehen theoretisch gegründet wird, noch der Hillsche gesetzt:

Graser: „Der sprechende Mund macht beim Sprechen eines Wortes eben so viele Bewegungen als artikulierte Töne dem Ohre des Hörenden vernehmbar vorkommen.“ [1]) Hill: — „dass der Mund beim Sprechen eines Wortes eben so viele verschiedene Stellungen annimmt, als verschiedene Laute dem Ohre des Hörenden vernehmbar werden.“ [2])

Dass hier Hill einen grundlegenden Gedanken Grasers beinahe wörtlich herübernimmt, kann wohl nicht bestritten werden. Noch dazu ist es der Grundsatz, mit dessen Richtigkeit die Bevorzugung der Lautform vor Schriftform und Gebärdensprache steht und fällt. Selbst wenn Graser in keinem anderen Punkte anregend auf Hill gewirkt hätte, so gebührte dennoch ihm ein Teil der Lorbeeren, die man dem grossen Weissenfelser Taubstummenlehrer streut.

Den Sprachunterricht betrieben die Anhänger Hills derart, dass sie den Taubstummen wie das hörende Kind in die Sprache einzuführen trachteten. Gipfelt aber nicht schon Grasers eifriges Bemühen darin, die natürliche Spracherlernung im Taubstummenunterrichte möglichst getreu nachzuahmen? Weist er nicht oft auf die Art der Mütter und Ammen hin? Fordert er nicht vom Lehrer, dass er die allmähliche Entstehung der Begriffe seiner hörenden Schüler aufmerksam verfolge, um sie auf dieselbe Art im Taubstummen kunstmässig zu erzeugen? Freilich griff er oft genug wieder zu dem Gängelbande der Grammatik; davon hat sich aber auch Hill niemals ganz frei machen können. Die Grammatik wird überhaupt nie vollständig zu entbehren sein, wo eine fremde Sprache auf künstlichem Wege erlernt werden soll. Klagt doch Hill noch 1866 selbst, dass es ihm nicht gelungen sei, von der „philologischen“ Form, der grammatischen Anordnung, ganz loszukommen.[3]) Also auch in diesem Punkte war Hill nur der Apostel Grasers.

Da aber Hill nach dem Erscheinen des amerikanischen Berichts noch ein volles Menschenalter am Ausbau der Methode des Taubstummenunterrichts weiter gearbeitet hat, so soll hier noch die Würdigung herangezogen werden, die er kurz nach seinem Tode von seiten seines wärmsten Verehrers erfuhr. Eduard Walther nennt ihn

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 15.
[2]) Hill, Anl. z. Sprachunterricht Taubst. Kinder, pag. 18.
[3]) Vergl. Hill, Der gegenw. Zustand, pag. 96-

auch den Reformator des Taubstummenunterrichts, aber in der Meinung, Hill habe alles aus „den eignen Fingern saugen“ müssen. Dass hier der begeisterte Schüler die Verdienste seines verstorbenen Lehrers zu hoch anschlägt, geht schon aus dem uns bereits bekannten Verhältnis Hills zu Graser hervor. Nachdem Walther Hills hohe Bewertung der Lautsprache, die eine „organische Lebenstätigkeit“ des Taubstummen werden soll, rühmend anerkannt hat, feiert er ihn namentlich als denjenigen Pädagogen, der „zum ersten Male einen geordneten, durch die Lautsprache zu erteilenden und die Zwecke des Lautsprachunterrichts fördernden Anschauungsunterricht in das Taubstummen-Unterrichtssystem“ [1]) einführte; überhaupt habe durch die Befolgung des Hillschen Grundsatzes „in allem ist Sprachunterricht“ der gesamte Unterrichtsbetrieb seinen sprachlich-formellen Charakter verloren und sei dafür auf einer fruchtbaren materiellen Grundlage aufgebaut worden.

Wenn man einerseits dieser Anerkennung der Tätigkeit Hills nur freudig zustimmen kann, so muss doch andrerseits um so nachdrücklicher betont werden, dass Graser dem jungen, auf unbekanntem Terrain vorwärts strebenden Weissenfelser diese Ziele erst gewiesen hat. Wenigstens sind in Grasers Werke schon dieselben Grundsätze befolgt. Graser hat dort nicht bloss auf den durch ihn vertieften Anschauungsunterricht der Volksschule verwiesen, sondern ausdrücklich auf seine Vorteile für den Taubstummenunterricht aufmerksam gemacht. Die ersten Lektionen, in denen der menschliche Körper, die Wohnung, die Schule, die Haustiere etc. behandelt sind, skizziert er kurz und weist auf ihre Bedeutung für den Sprachunterricht hin. Indem er übrigens für den Taubstummen die Volksschulbildung erstrebt, sucht er ihn in möglichst allen Unterrichtszweigen zu fördern und vermittelt ihm somit dieselbe materielle Ausbildung, die ihm als Ideal der Schulerziehung im allgemeinen vorschwebt. Hill will doch nichts anderes als Graser, wenn er von der Taubstummenschule fordert, dass ihre „Aufgabe keine andere sein könne, als den Taubstummen die Volksschule zu ersetzen und ihnen als im wesentlichen dasjenige zu gewähren, was die hörenden Kinder aus der Elementarschule fürs Leben (Grasers Werk!) mitbringen sollen.“ [2])

Um aber Grasers bedeutenden Einfluss auf die innere Entwicklung des Taubstummenunterrichts über jeden Zweifel zu erheben,

[1]) Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, pag. 294.
[2]) Hill, Der gegenw. Zustand etc., pag. 85.

kann nicht unterlassen werden, hier Hill selbst über Graser urteilen zu lassen:

„Die völlige Umgestaltung des Taubstummenunterrichts und der Anfang eines hoffnungsreichen Aufschwunges der ganzen Angelegenheit trat erst mit dem Streben nach Realisierung der Graserschen Idee auf und ist als eine Wirkung der darauf gerichteten Massnahmen zu bezeichnen.“ [1]) „Er hat sich unendliche Verdienste um die Entwicklung des Taubstummenunterrichts erworben, indem er nämlich durch jene Schrift neues Leben in einen bis dahin ziemlich abgestorbenen Teil der Pädagogik brachte und zu einer ernsten und umfassenden Prüfung des bisher üblichen Bildungszweckes der Taubstummen Veranlassung gab.“ [2]) „Muss auch zugestanden werden, dass die Hoffnungen auf die äussere Verbreitung des Taubstummenunterrichts durch die Volksschulen und ihre Lehrer, welche man ursprünglich hegte, nur in spärlichem Masse erfüllt worden sind, so wird doch jedermann, der tiefer in die Sache eingeweiht ist, anerkennen, dass die zur Verwirklichung jener Idee getroffenen Massnahmen den wohltätigsten Einfluss auf die innere Gestaltung der Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit in Deutschland ausgeübt, dadurch aber auch zugleich weit über Deutschland hinaus vorteilhaft gewirkt haben.“ [3])

Die anerkennenden Worte aus Hills Munde sind gewiss ein glänzendes Zeugnis für Graser, auf das ganz besonders auch darum hingewiesen werden musste, weil der scharfe Ton, den Hill dann und wann gegen Graser anschlug, sicher mit verschuldet hat, dass der auch auf dem Gebiete der Taubstummenbildung so verdienstvolle Bayreuther Pädagog nicht zu den führenden Geistern gezählt wird.

---

[1]) Hill, Der gegenw. Zustand etc., pag. 79.

[2]) Hill, Leitfaden etc., pag. 8.

[3]) Hill, Der gegenwärtige Zustand, pag. 31. Unter diesen Abschnitt würde auch eine Stelle gehören, die im „Gegenwärtigen Zustand“ Seite 79 zu finden ist und mit den Worten beginnt: „Indem man vom Jahre 1829 an etc.“ Hill ersetzt dort zwar Grasers Namen durch das neutrale Wörtchen „man“; es sind aber offenbar die Verdienste Grasers, die ausführlich aufgezählt werden. Die Stelle ist ihrer Länge wegen in diese Arbeit nicht aufgenommen worden; übrigens würde sie der stilistischen Gewandtheit Hills noch weniger Ehre machen als das zuletzt beigebrachte Zitat.

VIII. Kapitel.

Nach dem vorigen Kapitel erscheint Grasers Einfluss auf die Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens in äusserst günstigem Lichte. Sein kühnes Vorgehen stellte sich uns so dar, als hätte es nur heilsame Wirkungen ausgeübt. Das kommt daher, dass seine Verdienste vom Standpunkt der jetzt herrschenden Methode aus gewürdigt wurden; da aber der gegenwärtige Charakter der deutschen Methode im grossen und ganzen dem Graserschen Ideal entspricht, so wurde er von seinem eignen Standpunkt aus beurteilt. An sich lässt sich seine eminente Bedeutung für den deutschen Taubstummenunterricht auch von den Vertretern der französischen Schule nicht leugnen, aber dort würde man bedauern, was in der deutschen Schule als segensreiche Errungenschaft gilt. Wenn darum die folgende Kritik der Unterrichtsprinzipien Grasers zu sicheren Ergebnissen gelangen will, muss sie ihren Standpunkt ausserhalb jeder Schule suchen, namentlich auch deshalb, weil mit der Prüfung der Graserschen Ansichten untrennbar eine Kritik der deutschen Schule verbunden sein wird.

Dieser Standpunkt kann kein anderer als der sein, den die allgemeine Pädagogik bei Entwicklung und Begründung ihrer Prinzipien einnimmt. Da es sich nun in unserem Falle vornehmlich um methodische Grundsätze handelt, so wird die Kritik namentlich darnach zu fragen haben, ob die Grasersche Unterrichtsweise dem Geistesleben des Taubstummen entspricht und sich praktisch wirklich mit Erfolg durchführen lässt.

*

Da ist vor allem der Erfolg im Sprechenlernen augenscheinlich und bestechend. Was Graser über die Aneignung der Tonsprache vorbringt, ist im grossen und ganzen treffend und auch durch gründlichere phonetische Studien im Prinzip nicht widerlegt worden. Nur

in einem Punkte, der aber für seine Art, den Sprechunterricht zu erteilen, gerade charakteristisch ist, hat er unter den Taubstummenlehrern keine Nachfolge gefunden. Das ist die Forderung, die, negativ genommen, sich gegen die Entwicklung und Fixierung von isolierten Lauten wendet. Graser leitete den Schüler an, sofort einen Versuch mit dem Aussprechen der ganzen Silbe zu machen.

Das Artikulationsverfahren der heutigen deutschen Schule stammt im wesentlichen noch von Bonet und Amman. Wohl hat es sich im letzten halben Jahrhundert die Fortschritte der aufblühenden wissenschaftlichen Phonetik insofern zu nutze gemacht, als mehr Einsicht in das Wesen der Lautbildung und grössere Sicherheit im Gebrauch der Excitationsmittel gewonnen wurde; aber eine prinzipielle Änderung des Verfahrens ist nicht erreicht worden. Man hat an dem Grundsatz festgehalten, zuerst isolierte Laute so rein als möglich sprechen zu lassen.

Somit hat sich im Taubstummenunterricht die Lautiermethode zu behaupten gewusst, die aber, wie schon Neumann mit Recht hervorgehoben hat, nicht etwa erst Stephani verdankt wird, sondern bereits seit Ammans Zeiten im Sprechunterrichte der Gehörlosen üblich gewesen ist. Hill ist also im Irrtum, wenn er meint, dass die Schreiblesemethode, „wenn auch mit einiger Abweichung“ von jeher in der Taubstummenschule angewandt worden sei. Denn indem der Artikulationsunterricht von den Grundsätzen der Schreiblesemethode etwas abwich, gab er eben das Charakteristische des Graserschen Anfangsunterrichts preis und blieb nach wie vor der Lautiermethode treu. Während Graser einen analytischen Gang forderte, behielt die Taubstummenschule ihre synthetische Art bei; dort lernte der hörende Schüler aus dem Satze das Wort verstehen und aus diesem die einzelnen Laute und Buchstaben kennen, hier aber musste er erst sämtliche Einzellaute beherrschen, ehe er aus ihnen Wörter zusammensetzen und schliesslich Sätze sprechen und verstehen lernte. Freilich geschrieben wurden die entwickelten Laute von jeher in den Taubstummenschulen; aber man betrachtet das Schreiben in den „reindeutschen“ Anstalten gewissermassen nur als nützliche Beschäftigung der Schüler während der Zeit, wo sie nicht unter Anleitung des Lehrers Lautierübungen machen müssen. Unter Grasers Händen dagegen war die Schrift eines von jenen Mitteln, die den Elementarunterricht „geistweckend“ gestalten sollten.

*

Wenn auch gegenwärtig in allen deutschen Taubstummenschulen der Sprechunterricht mit isolierten Lauten begonnen wird, so kann in diesem Umstand doch nicht der Beweis dafür erblickt werden, dass Graser einen methodischen Fehlgriff tat, als er von Normalwörtern ausging. Gerade in den letzten Jahren sind wieder Stimmen laut geworden, die den isolierten Laut energisch bekämpfen. Namentlich Göpfert[1]) hat in diesem Sinne zu wirken versucht. Ohne auf den ähnlichen Bestrebungen Grasers zu fussen, hat er auf Grund phonetischer Studien von neuem die Forderung erhoben, die Sprechübungen an gutgewählten Normalwörtern zu betreiben. Bis heute hat er aber nicht durchzudringen vermocht.[2])

Und doch stimmen die führenden Phonetiker Sievers, Swet, Jespersen in der Meinung überein, dass das Aussprechen einer Silbe natürlicher und leichter gelinge, als das Bilden eines isolierten Lautes. Einzellaute kommen in der natürlichen Rede überhaupt nicht vor, so dass sie, wie Sievers sagt, zum Zwecke der phonetischen Untersuchung erst künstlich isoliert werden müssen.[3]) Aber „eine wirkliche Zerlegung des Wortes in seine Elemente ist nicht bloss sehr schwierig, sie ist geradezu unmöglich. Das Wort ist nicht eine Aneinandersetzung einer bestimmten Anzahl selbständiger Laute, von denen jeder durch ein Zeichen des Alphabetes ausgedrückt werden könnte, sondern es ist im Grunde immer eine kontinuierliche Reihe von unendlich vielen Lauten; und durch die Buchstaben werden immer nur einzelne charakteristische Punkte dieser Reihe in unvollkommener Weise angedeutet.“[4]) Da nun die durch die Schriftzeichen charakterisierten Laute, jeder in strenger Reinheit ausgesprochen, nicht das zur Deutlichkeit des Wortes notwendige „phonische Ensemble“ ergeben, hat die deutsche Schule notgedrungen sogar gefordert, den Einzellaut noch weiter zu zergliedern. Der taubstumme Elementarschüler soll „die Stellungen und Bewegungen, die in ihrem gleichzeitigen Zusammenwirken erst den Laut ergeben“[5]) bewusst ausführen. Damit

[1]) Vergl. den Bericht über d. Vers. des Bundes deutscher Taubst.-Lehrer zu Hamburg (1900), pag. 68 u. 69. Ausserdem Forchhammer, a. a. O., pag. 92 u. f.

[2]) In jüngster Zeit hat Bell sich auch zu der Meinung bekehrt, dass der Artikulationsunterricht von der Sprechsilbe ausgehen müsse.

[3]) Vergl. Siewers, Grundzüge der Phonetik, 4. Aufl., pag. 8.

[4]) Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, 2. Aufl., pag. 48.

[5]) Vatter, Die Ausbildung des Taubstummen in der Lautsprache, 1. Teil, pag. 30.

wird aber von dem viersinnigen Kinde etwas verlangt, was selbst dem geübtesten Phonetiker grosse Schwierigkeiten macht.

Vielleicht schwebt den Lehrern, die mit dem Einzellaut beginnen, die alte pädagogische Regel vor: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren. Aber der isolierte Laut ist eben nicht das Einfache der menschlichen Rede, und leicht auszusprechen ist er erst recht nicht. „Der Satz allein ist ein in der menschlichen Sprache selbst gegebenes, direkt zu beobachtendes Objekt."[1]) Dieser nun gliedert sich in Sprechtakte und Silben. Die Silbe ist das letzte Einfache, das Element der menschlichen Rede. Denn wollte man weiter analysieren, so dürfte sicher nicht bei dem künstlich isolierten Laute Halt gemacht, sondern es müsste schliesslich eine Zerlegung der Sprechbewegungen bis ins einzelnste vorgenommen werden. Wie schwer es aber ferner ist, isolierte Laute in vollendeter Reinheit zu bilden, erfährt jeder, der Gesangstudien treibt. Der Sänger wird durch den Rhythmus der Musik gezwungen, den natürlichen Sprechrhythmus aufzuheben und isolierte Laute sekundenlang festzuhalten. Dadurch aber wird wieder die Verständlichkeit des Textes sehr erschwert.

Das Ausgehen vom isolierten Laute ist also nicht bloss unnatürlich und schwierig, sondern wirkt vor allem auch nachteilig auf die Deutlichkeit der Aussprache. Das Sprechen ist nichts als Bewegung. Darum hat Gude[2]) recht, wenn er es mit den anderen Bewegungstätigkeiten des menschlichen Körpers in Parallele stellt und die dort gültigen allgemeinen Gesetze auch auf die Sprechbewegungen anwendet. Hätte er daraus die am nächsten liegende Konsequenz gezogen, so würde er unmöglich das Ausgehen vom isolierten Laute als selbstverständlich angenommen haben. Es ist doch direkt widersinnig, eine Bewegungstätigkeit dadurch einzuüben, dass man die betreffenden Muskeln veranlasst, eine fixierte Stellung innezuhalten, die wegen der damit verbundenen Anstrengung leicht als Zwangslage empfunden wird. Lässt etwa die Mutter, die ihrem Söhnchen das Laufen lernt, erst Vorspreizen links und rechts üben? Sie würde wahrlich schlechte Erfahrungen machen. Gehen und Sprechen sind kontinuierliche Bewegungstätigkeiten; darum kann ihre naturgemässe Einübung nur an Bewegungseinheiten, nicht aber durch Fest-

[1]) Sievers, Grundzüge der Phonetik, 4. Aufl., pag. 8.

[2]) Gude, Die Gesetze der Physiologie und Psychologie über die Entstehung der Bewegungen und der Artikulationsunterricht der Taubstummen, 1879

halten einzelner charakteristischer Punkte dieser Bewegungen geschehen. Also ist dort der Schritt, hier die Silbe das Element. Auch das kleine hörende Kind schlägt diesen Weg ein; sein Lallen kennt keinen isolierten Laut.

Natürlich hat das Ausgehen von der Silbe auch Schwierigkeiten, die aber durch das Ausgehen vom isolierten Laute erst recht nicht umgangen, sondern noch vermehrt werden. Die Arbeit, Lautverbindungen so geläufig einzuüben, dass sie vom Taubstummen spielend wiedergegeben werden können, kann sich kein Artikulationsverfahren ersparen. Aber welche Mühe kostet das dort, wo der mit Eifer einstudierte Einzellaut nun seine starre Selbständigkeit plötzlich aufgeben und sich bescheiden in ein zwangloses Muskelspiel einordnen soll! Jetzt gilt es umzulernen und neben den Sprechfehlern, die sich bei gewissen Lautverbindungen von Haus aus gern einstellen, auch noch die aus der unheilvollen Isolierung entspringenden zu beseitigen. Wird aber bei allen Sprechübungen die Bewegungseinheit, die Silbe, zum Ausgangspunkt genommen, so ist das Sprechen zunächst nur ein reflektorischer Akt, dessen charakteristische Bewegungen nach und nach bewusst werden können. Die bewusste Ausführung der Sprechbewegungen würde aber den Fluss der Rede nur hindern. Bei diesem Verfahren ist z. B. ein derartiger Fehler, wie erneutes Atemholen für jeden Laut, überhaupt ausgeschlossen. Aus alledem leuchtet ein, dass Grasers Artikulationsverfahren, indem es von der deutbaren Silbe, dem Normalwort ausging, den Vorzug der Naturgemässheit und der grösseren Leichtigkeit vor der von Bonet und Amman begründeten und jetzt noch üblichen Sprechlehrmethode voraus hatte.

*

Wenn Graser sich aber zu der Behauptung versteigt, dass die Aussprache des Taubstummen bei genügender Übung sogar des Wohlklangs nicht entbehre, so erinnert er damit an Eschke, dessen gehörlose Schüler angeblich deklamieren lernten. Derartiges wagt heute auch der begeistertste Lautsprachmethodiker nicht mehr zu behaupten. Schön klingt das Sprechen der unglücklichen Menschen durchaus nicht; das ist auch gar nicht nötig, — wenn es nur immer verständlich wäre.[1]) Das führt zu der wichtigen Frage, ob der Tonsprachunterricht in der Taubstummenschule überhaupt gerechtfertigt ist.

[1]) Es ist hier, wie in der ganzen Arbeit, nur von den vollständig Tauben die Rede, wenn nicht ausdrücklich auf die mit Gehörresten begabten Individuen hingewiesen wird.

Die Vertreter der deutschen Schule erblicken sicher schon in dieser Frage eine Ketzerei; denn sie neigen fast dazu, die Lautsprachmethode als unantastbares Dogma zu behandeln. Dem Zweifel aber, der in jedem unbefangenen Pädagogen aufsteigen muss, wenn er von der exklusiven Herrschaft der Lautsprache im Taubstummenunterricht hört, gibt Diesterweg treffend Ausdruck: „Ohne die unbestreitbare Gewissheit der ausserordentlichsten, auf keinem andern Wege zu erreichenden Vorteile, wäre die Einübung der Lautsprache eine schreckliche Quälerei. Man bedenke die Sache wohl. Nach altem Sprichwort pflegen die Versuche, die Natur auszutreiben (naturam expellas furca, tamen usque recurret), nicht zu gelingen. Es ist die Frage erlaubt, ob die Versuche, das, wozu die Natur das Organ versagt hat, einzutreiben, in der Regel und bleibend fürs ganze Leben, worauf es doch ankommt, besser gelingen. Ich kann es nicht bergen: ich zweifle. Nur lange Erfahrung und fortgesetzte Versuche können entscheiden. Es wäre übrigens nicht das erste Mal, dass die Pädagogen mehr gewollt haben, als sie hätten wollen sollen.“ [1])

Diesterweg stimmt einem derartig mühevollen Unterrichte also nur dann zu, wenn er „in der Regel“ gelingt und der Erfolg fürs ganze Leben nachhaltig bleibt. Seit mehr denn zwei Menschenaltern hat die deutsche Schule Taubstumme in der Lautsprache unterrichtet, so dass jetzt wohl auf Grund der Erfahrung ein gültiges Urteil gefällt werden darf. Da hat sich denn gezeigt, dass die Tonsprache in der Regel jedem Taubstummen beigebracht werden kann, dass die Nachhaltigkeit des Erfolgs aber höchst unsicher ist.

*

Die Einübung der Tonsprache kann allerdings leicht in eine „Quälerei“ ausarten, lässt sich aber, wenn auf seiten des Lehrers die nötige Geduld und Einsicht nicht fehlt, in durchaus humaner Weise betreiben. Zunächst ist der Erfolg bestechend. Die wenigen Wörter und Sätze werden anfangs im grossen und ganzen verständlich gesprochen. Aber schon während der Schulzeit nimmt die Deutlichkeit der Aussprache nach und nach ab. Sind aber die Taubstummen erst einige Jahre aus der Schule entlassen, so können sie sich oft nicht einmal ihrem ehemaligen Lehrer durch die Lautsprache allein verständlich machen. Welche Gründe hat das?

Selbst wenn der Taubstumme auf künstlichem Wege eine durchaus verständliche Aussprache erlangt hätte, könnte er sich ihres dauern-

[1]) Hill, Leitfaden etc., pag. 29. Anmerk. von A. Diesterweg.

den Besitzes doch nicht erfreuen, da ihm der Korrektor fehlt, der ihn auf die nach und nach sich mehrenden Sprechfehler aufmerksam macht. Die kontrollierende Instanz, die der Hörende im Ohre besitzt, wird während der Schulzeit vom Lehrer vertreten. Je mehr aber dessen Interesse sich der Geistesbildung seiner Schüler zuwendet, um so nachsichtiger muss er gegen die Sprechfehler werden, weil sonst die Artikulationsübungen auf Kosten der vor allem nötigen Verstandesbildung betrieben würden. Ausserdem gewöhnt sich der Taubstummenlehrer allmählich so sehr an die absonderliche Sprechweise seiner Schüler, dass sein Ohr schliesslich auch groben Sprechfehlern gegenüber alle Empfindlichkeit verliert. Daraus erklärt es sich, dass schon die Schüler der Oberklassen für den Fremden schwer verständlich sind. Noch ungünstiger liegen die Verhältnisse für den erwachsenen Taubstummen. Selten hat jemand Zeit und Lust, sich mit dem Gehörlosen zu unterhalten. Selbst wenn der Viersinnige ausgezeichnet spräche und vom Munde abläse, würde er selten genug hörende Gesellschafter finden, da seine Ansichten unreif, seine Lebenserfahrung ausserordentlich gering und seine ganze Denkweise naiv geblieben sind. Nun kommt aber als erschwerender Umstand noch die Unzulänglichkeit der Gesicht- und Tonsprache als geläufiges Verkehrsmittel hinzu, weshalb die anstrengende Unterhaltung nur zu bald zur Ermüdung führt. Wer soll sich da der immer mehr verschwimmenden Aussprache des Ärmsten annehmen? Ausser von seinen nächsten Angehörigen, die sich an seinen „Dialekt“ gewöhnt haben, wird er darum überhaupt selten verstanden.

Woraus ist aber die Neigung des Taubstummen zu erklären, die im ersten Schuljahr mit so unendlicher Mühe eingeübten Sprechbewegungen später nachlässiger auszuführen? Hier wirkt dieselbe Ursache, die nach Pauls Ansicht auch den Lautwandel der Sprachen veranlasst: die Bequemlichkeit.[1]) Da sich zwei menschliche Bewegungen niemals mathematisch vollständig gleichen, so kann auch die Aussprache einer bestimmten Silbe nicht immer ganz genau dieselbe sein. In der hörenden Menschheit aber vermag diese Variabilität der Aussprache nur um ein Minimum nach der bequemeren Sprechbewegung hin abzuweichen, da die Kontrolle des Gehörs jede noch unterscheidbare Abschleifung als Fehler rügt. Während aber ferner eine ganze Gesellschaft die Neigung haben muss, einen be-

[1]) Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, Kap. 3.

stimmten Laut nach derselben Richtung hin zu verändern, ehe überhaupt ein Lautwandel zu stande kommen kann, wird der Bequemlichkeitshang des isolierten Taubstummen durch nichts gehindert, die Aussprache ganz individuell abzuwandeln. Darum kann sich in seiner Sprechweise eine Veränderung mit Leichtigkeit in wenigen Monaten vollziehen, zu der unter hörenden Menschen Jahrhunderte notwendig wären. Leider verliert die Aussprache des Taubstummen ihre anfänglich etwa erreichte Deutlichkeit aber nicht bloss durch Abwandlung, sondern vor allem auch durch das Verschwinden mancher Laute.

*

Die Lautsprache wird darum „unter gewöhnlichen Verhältnissen immer ein holpriges Verkehrsmittel mit den Vollsinnigen bleiben."[1]) So beglückend, wie Graser wünscht, ist die Tonsprache für den Gehörlosen nicht; denn die hohen Erwartungen, die von den begeistertsten Vertretern der deutschen Schule an die Einübung der Tonsprache geknüpft wurden, sind dort, wo es sich um vollständig taube Individuen handelte, in der Regel nicht erfüllt worden. Es hiesse ja Wunder tun, vermöchte der Unterricht das vollkommen zu erreichen, wozu die Natur den wichtigsten Sinn versagt hat. Man wird versucht, an Hills Aufrichtigkeit zu zweifeln, wenn er die Behauptung wagt: „Die Einübung der Lautsprache kann also keinesfalls als ein der Natur des Taubstummen widerstrebendes Bemühen angesehen werden."[2]) Ja, was widerstreitet denn dann der Natur? Wenn aber trotzdem das Bemühen der deutschen Schule, möglichst jeden Gehörlosen bis zu einem gewissen Grade zu entstummen, gerechtfertigt erscheint, so sind dafür ganz andere Gründe massgebend, auf die nur kurz hingewiesen werden soll. Der Gebrauch der Lautsprache als Verständigungsmittel in der Schule belebt den Unterricht, nötigt den Schüler, in der Wortsprache zu denken, übt ihn im Ablesen des Gesprochenen und gibt ihm ein Mittel, im Verkehr mit seinen Schicksalsgenossen die Mehrdeutigkeit der Gebärden durch entsprechende Mundstellungen aufzuheben. Für solche Zöglinge der Taubstummenschule, die noch Gehörreste besitzen, wird sie in der Regel auch ein geeignetes Verständigungsmittel im Verkehr mit der vollsinnigen Menschheit. Bei aller Wichtigkeit bleibt die Anwendung der Ton-

---

[1]) Hill, Anleitung z. Sprachunterricht, pag. 32.
[2]) Hill, Leitfaden etc., pag. 30.

sprache aber doch nur eine Fertigkeit, an deren grösserer oder geringerer Beherrschung der Wert einer Taubstummenschule nicht gemessen werden darf.

*

Die Beurteilung der Tonsprache erfährt noch eine Ergänzung durch die Kritik der Gesichtsprache. Da ist vor allem die Frage zu beantworten: Inwieweit ist es zu rechtfertigen, dass durch Graser dem Ablesen vom Munde die führende Rolle bei der Spracherlernung zugewiesen wurde.

Wenn auch Tausende von Gehörlosen das Ablesen vom Munde bis zu einem gewissen Grade erlernt haben, so lässt sich doch nicht leugnen, dass Graser bei der „Lösung des Hauptproblems, wie der Taubstumme zum Erwerb der Gesichtsprache gelange", von einer irrigen Voraussetzung ausgegangen ist. Graser täuscht sich, wenn er glaubt, dass „sich am sprechenden Munde ebenso ein sichtbares Alphabet ergibt, als im Ohr ein tönendes vernommen wird."[1]) Sind auch die Sprachlaute keine primäre Funktion des Bewusstseins, sondern nur Wirkungen, die bestimmten Bewegungsfunktionen zugeordnet sind,[2]) so ist es doch rein zufällig, dass ein Teil dieser Bewegungen äusserlich sichtbar ist. Denn für die Sprache als Verständigungsmittel, also objektiv betrachtet, ist der sekundäre Sprachlaut allein wichtig. Es wären hochentwickelte Lautsprachen denkbar, deren Lautbildung so innerlich vollzogen würde, dass der ein wenig geöffnete Mund überhaupt keine Sprechbewegungen sehen liesse, wie das bis zu einem gewissen Grade im Japanischen der Fall ist.[3]) Aber auch im Deutschen lässt sich bei natürlicher Sprechweise kaum die Hälfte aller Laute aus den Sprechbewegungen erkennen. Deshalb kann das Gehör niemals durch das Sprechensehen vollkommen ersetzt werden. Das normale Ohr vernimmt jeden gesprochenen Laut. Es befähigt den Menschen, auch solche Lautverbindungen aufzufassen und sprechend wiederzugeben, deren Sinn zunächst noch nicht verstanden wird. Es ermöglicht also die für jede Spracherlernung nötige „vollständige Kongruenz von Rezeption und Reproduktion".[4]) Das ver-

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc., pag. 17.

[2]) Vergl. Wundt, Völkerpsychologie, 2. Teil, pag. 604.

[3]) Der Verfasser hatte Gelegenheit, die Sprechbewegungen eines Japaners zu beobachten, der in getragener Sprechweise in seiner Muttersprache etwas vortrug.

[4]) Forchhammer, a. a. O., pag. 15.

mag aber das Ablesen vom Munde nicht. Es kann niemals rein mechanisch eine längere Lautverbindung mit Sicherheit auffassen; denn die Lautsprache ist eben nur teilweise sichtbar, das Unsichtbare aber muss erraten werden. Aus diesem Grunde ist es absolut unmöglich, aus den Sprechbewegungen einen Satz aufzufassen, wenn der Sinn und die Sprachformen des Vorgesprochenen dem Taubstummen nicht schon geläufig sind. Daraus erhellt, dass das Ablesen vom Munde so lange von zweifelhaftem Werte bleibt, als es rein mechanisch ist, dass aber andererseits bereits ein reicher Besitz sprachlicher Formen und eine gewisse Geistesbildung vorhanden sein müssen, ehe das logisch ergänzende Absehen einsetzen kann. Diese zweite, geistige Art des Absehens lässt sich bei einzelnen begabten Taubstummen bis zur Virtuosität ausbilden. Bei Beurteilung solcher Ausnahmefälle darf aber nicht ausser acht gelassen werden, dass das Ohr weniger durch das Auge ersetzt wird, als vielmehr durch einen psychologischen „Sinn", der in einem ausserordentlich geübten Kombinationsvermögen besteht. — Welche Folgerungen ergeben sich aber hieraus für die Verwendbarkeit des Sprechensehens im Unterrichte?

*

Da das Ablesen vom Munde unter günstigen äusseren Bedingungen und bei gediegner Sprachbildung für den Taubstummen bis zu einem gewissen Grade das Ohr zu ersetzen vermag, muss es unbedingt geübt und gepflegt werden. Es gehört mit zur Aufgabe des Taubstummenunterrichts. Kann man also Graser soweit beistimmen, so muss ihm doch entschieden widersprochen werden, wenn er die Gesichtsprache als Ausgangspunkt bei der Spracherlernung wählt. Sie ist wohl für den geweckten Geist, der bereits über einen umfangreichen Sprachschatz verfügt, ein brauchbares Verständigungsmittel, versagt aber vollständig, wenn es sich um die erste Aneignung der Sprache handelt. „Kann man von einem normalen Menschen verlangen, eine fremde Sprache aus Büchern zu erlernen, in denen die Hälfte der Schrift ausgelöscht und der Rest mehr oder weniger undeutlich ist?"[1]) Oder würde, um einen Vergleich Göpferts zu gebrauchen, der Lehrer vollsinniger Kinder dem ersten Leseunterricht die stenographierte Form der Wortsprache zu Grunde legen? Die Taubstummenlehrer suchen diesem Mangel nicht selten dadurch ab-

[1]) Forchhammer, a. a. O., pag. 14.

zuhelfen, dass sie durch unnatürlich deutliches Sprechen womöglich jeden Laut sichtbar machen. Freilich wird dadurch mehr geschadet als genützt. Die Schüler werden dabei nicht gezwungen, denkend abzulesen, sondern sind in der bequemen Lage, aus den Zungenkunststückchen des Lehrers den Wortlaut mechanisch zu erfassen. Sehen sie sich aber einem Fremden gegenüber, der zwar langsam, aber natürlich spricht, so versagt ihre Kunst. Solche Taubstumme sind im Verkehr mit der hörenden Welt eben so hilflos wie die Zöglinge französischer Institute, denen Graser spottend rät, zeitlebens ihren Lehrer bei sich zu behalten, da ohne dessen Vermittlung kein Mensch ihre Gestikulationen verstünde.

Wenn also das Ablesen vom Munde auch ein zu schwieriges und unsicheres Mittel der ersten Sprachüberlieferung ist, so kann doch nicht geleugnet werden, dass es für den Taubstummen im Verkehr mit der redenden Umgebung von hohem Werte ist. Der Unterricht hat es darum als ausschliessliches Verständigungsmittel überall dort anzuwenden, wo ein bereits bekannter Stoff in schon eingeübte sprachliche Formen gekleidet wird.

*

Aus dieser Kritik geht hervor, dass Graser das Ziel des Taubstummenunterrichts zu hoch gesteckt hat. Die Gesicht- und Tonsprache des Taubstummen reicht nicht aus, um zwischen ihm und seiner hörenden Umgebung einen wirklich geselligen Verkehr zu vermitteln. Soweit müsste aber doch die Schule den Gehörlosen fördern, wenn sie das Versprechen, ihn „der Menschheit wiederzugeben", einzulösen vermöchte. „Die Aufhebung der Taubstummheit aber im Sinne Grasers wird und kann keiner Schule bei den unbesiegbaren und aller menschlichen Kunst und Weisheit spottenden Naturhindernissen je gelingen. Der Taubstumme kann also eben so wenig aufhören, in dem Grade, welchen Graser will, stumm zu sein, wie er nie aufhören wird, für gesprochene Rede der Hörenden taub zu sein."[1]) Die Taubstummenschule muss sich darum mit einem bescheidenerem Unterrichtsziel begnügen, über das noch geredet werden soll. Vorläufig sei an ein Wort Goethes erinnert:

„Wir können die Kinder nach unserm Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,

[1]) Dir. Reich, in einem Gutachten über Grasers Werk an seine vorgesetzte Behörde 1830 (Manuskript in der Anstaltsbibliothek zu Leipzig.)

Sie erziehen aufs beste, und jeglichen lassen gewähren;
Denn der eine hat die, die andren andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich."

Es hiesse aber Graser ungerecht beurteilen, wenn man bei der Kritik seiner Unterrichtstheorie die tatsächlichen Verhältnisse ausser acht liesse, für die sie geschaffen worden ist. Grasers Kombinationssystem und seine Unterrichtstheorie lassen sich nicht trennen. Ohne die Gesicht- und Tonsprache würde die Erziehung des Taubstummen in der Volksschule schon von vornherein als Utopie erschienen sein, während andrerseits die Einübung der Gesicht- und Tonsprache noch am besten nur mitten unter Hörenden, also in der Volksschule gelingt.

*

Wenn Graser also in der Lautsprachmethode auch nicht die der Natur des Taubstummen angemessenste Unterrichtsart empfohlen hatte, so war sie doch innerhalb des Kombinationssystems die zweckmässigste. Wie wir wissen, wurde aber die Verbindung von Volks- und Taubstummenschule aufgegeben, die Grasersche Unterrichtstheorie im wesentlichen jedoch beibehalten. Während man nun in eigens für Gehörlose errichteten Schulen doch billiger Weise mehr Rücksicht auf die psychischen Eigenschaften der Schüler hätte nehmen sollen, räumte man jetzt erst recht der Lautsprache eine übertrieben exklusive Stellung ein. Jetzt zogen die Taubstummenlehrer namentlich gegen die Gebärdensprache zu Felde, der sogar Hill noch ein bescheidenes Plätzchen gegönnt hatte.

Dass Graser die Gebärdensprache vom Unterrichte ausschloss, ergab sich eigentlich von selbst. Der Taubstumme, der in der Regel keinen Schicksalsgenossen in den Schulklassen der Vollsinnigen fand, hatte keine Gelegenheit, die Gebärdensprache zu erlernen oder auszubilden. Sie aber nach französischem Muster als Lehrgegenstand und schliesslich als Unterrichtsmittel einzuführen, vertrug sich einesteils nicht mit der Lehrart der Volksschulen und setzte andernteils besonders vorgebildete Lehrkräfte voraus. Graser hätte also auf die Gebärdensprache auch verzichten müssen, selbst wenn er nicht ein so prinzipieller Gegner von allen Zeichensprachen im Taubstummenunterrichte gewesen wäre.

In ganz anderer Stellung gegenüber der Gebärdensprache befanden sich die Taubstummenschulen. In den älteren Instituten ge-

dieh der pantomimische Verkehr der Schüler auch dann noch fröhlich weiter, als er aus dem Unterrichte verbannt war; in den neuerrichteten Externaten aber fasste dieses bequemste aller Verständigungsmittel zwischen Gehörlosen auch bald Fuss. Als nun die Fortschritte der Schüler in der Lautsprache nicht den gehegten Erwartungen entsprachen, schob man die Schuld namentlich auf die Gebärdensprache, den „Krebsschaden" der Taubstummenbildung. Es wurde darum sogar hie und da versucht, sie gänzlich auszurotten. Aber schon in dem Schlagwort „Krebsschaden" liegt ja zugleich mit ausgesprochen, dass dieses vermeintliche Übel aller menschlichen Heilkunst spottet.

Seit einem halben Jahrhundert ist die Gebärdensprache von den Taubstummenlehrern nur immer verurteilt worden.[1]) Aber sie verdient den schlechten Ruf nicht! Wenn man freilich in Erwägung zieht, dass viele deutsche Taubstummenlehrer die Muttersprache ihrer Schüler überhaupt nicht verstehen und auf diesen Mangel womöglich noch stolz sind, so erscheint ihre Stellungnahme zur Gebärdensprache in eigentümlichem Lichte.

Vollständig zu verwerfen ist der systematische Unterricht in der Gebärdensprache, den die französische Schule von jeher gepflegt hat. Die vom Lehrer künstlich ersonnenen pantomimischen Zeichen waren so sehr eine Übersetzung der Wortsprache, dass deren ganzer grammatischer Ballast durch Gebärden mit dargestellt werden musste. Darum ist es nicht zu verwundern, dass die Taubstummen sich dieses unbequemen Verkehrsmittels im Umgang nicht einmal bedienten, sondern sich eine natürliche Gebärdensprache schufen, die die Grammatik der Wortsprache einfach über Bord warf.

Eine solche natürliche Gebärdensprache bildet sich immer von selbst heraus, wo mehrere Gehörlose in Verkehr treten. Sie ist also auch in allen den deutschen Instituten zu finden, wo sie nicht „mit Feuer und Schwert" unterdrückt worden ist. Unter „natürlicher" Gebärdensprache werden jene pantomimischen Zeichen verstanden, die sich im Verkehr taubstummer Personen von selbst ergeben. Die Gebärdensprache entsteht und besteht durch den Gebrauch, wie auch die Wortsprache ihren Ursprung und ihr Leben dem Gebrauche verdankt. Man darf darum auch an die „natürliche" Gebärdensprache

[1]) Eine Ausnahme ist Heidsiek, der die Gebärdensprache in Schutz nimmt. Vergl. Heidsiek, der Taubstumme und seine Sprache.

nicht etwa das Ansinnen stellen, dass sie, ähnlich wie Mimik und Aktion, sofort von jedem Laien verstanden werden muss. Eine Gebärdensprache kann nur mit konventionellen Zeichen auskommen; deshalb muss jede Gebärde, mag sie bei ihrem erstmaligen Gebrauch noch so natürlich und charakteristisch an das zu bezeichnende Ding erinnert haben, in gewissem Sinne erst abstrakt werden, ehe sie in den Sprachgebrauch übergehen kann. Wie dem Hörenden Wörter zufliessen, die er unbesehen als geprägte Münze braucht, so verwendet auch der Taubstumme seine Zeichen, ohne sich ihres Zusammenhangs mit der räumlichen Erscheinung des betreffenden Gegenstandes oder gar mit der ins Räumliche projizierten Erscheinung eines bestimmten Zeitverhältnisses bewusst zu werden. Wenn aber der Taubstumme die Gebärdensprache als Verständigungsmittel im täglichen Umgang gebraucht, muss ihm auch das Recht zustehen, sie weiter zu bilden, indem er ererbte Zeichen abschleift, sie in übertragener Bedeutung anwendet und neue Gebärden erfindet. Dem Lehrer erwächst hieraus die Pflicht, statt die „Verwilderung" der Gebärdensprache zu beklagen, vielmehr durch häufigen Umgang mit den Gehörlosen seiner näheren Umgebung die Fortentwicklung der Gebärdensprache zu studieren, damit er nicht eines Tages den unter seinen Schülern gebräuchlichsten pantomimischen Zeichen verständnislos gegenübersteht.

Diese lebende Gebärdensprache wird nun zu einem recht schätzbaren Bildungsmittel für die zur Schule kommenden Kleinen. Mit rapider Schnelligkeit wird sie auch von den Schwachbegabten erlernt. Da hier aber nicht der Ort ist, diese interessante Seite des Taubstummenunterrichts erschöpfend zu behandeln, sei nur noch untersucht, in welchem Verhältnis die pantomimische Umgangssprache zu dem Unterrichtsziele steht, das doch grösstmögliche Förderung des Gehörlosen in der Wortsprache erstreben muss.

Das Verhältnis muss sich so gestalten, dass die Wortsprache nach und nach den Gebärden zu Hilfe kommt, bis diese schliesslich ganz überflüssig werden. Das ist der natürliche Weg, auf dem jede Spracherlernung vor sich geht, auch die des kleinen hörenden Kindes.[1])

---

[1]) Von den Vertretern des reinen Lautsprachunterrichts ist darauf hingewiesen worden, dass die Spracherlernung bei Blindgeborenen später erfolge und langsamer von statten gehe, als bei Vollsinnigen. Daraus hat man den irrigen, aber für das Prinzip der Ablesbarkeit der Lautsprache günstigen Schluss gezogen, dass bei der Spracherlernung überhaupt die Sichtbarkeit der Sprechbewegungen von hervorragender Bedeutung wäre. Vorausgesetzt aber, dass die

Dieses greift zuerst, dann zeigt es, schliesslich kommt zur Geste das Lallen, allmählich entwickelt sich aus dem Lallen das Wort, neben dem aber die Geste noch eine Zeit lang weiterbesteht, bis schliesslich das Wort allein als sprachliches Ausdrucksmittel genügt. Auf ähnliche Weise müssen wir uns die Sprache überhaupt entstanden denken. Ursprünglich haben sich die Menschen sicher nur über die im Bereiche ihrer unmittelbaren Wahrnehmung befindlichen Dinge durch Gestikulation unterhalten können, zu der bald, vielleicht als Auslösung starker Gefühle, die Laute hinzukamen. Auch hier hat dann das Wort die Geste verdrängt.

Dem taubstummen Kinde sind nun durch den pantomimischen Verkehr mit älteren Schülern eine Menge Kenntnisse übermittelt worden, an die die Schule anknüpfen kann. Es sei hier nur an die Begriffe „heute", „morgen", „gestern" erinnert. Schon nach wenigen Wochen wenden die Neuaufgenommenen dafür die richtigen Gebärden an. Überträgt dann der Lehrer den pantomimischen Ausdruck in die Wortsprache, so hat der Schüler nur die wortsprachliche Form neu zu erlernen; denn die Sache selbst hatte er durch das Medium der Gebärdensprache schon begriffen. Andernfalls würde es monatelanger Übung bedürfen, um durch die Wortsprache allein das Verständnis für solche Begriffe zu wecken, die doch am natürlichsten im praktischen Leben gewonnen werden. Dieses Beispiel mag genügen, um die Richtung anzudeuten, in der die Gebärdensprache in den Dienst des Wortsprachunterrichts gestellt werden kann.[1])

---

behauptete Verzögerung der Sprachaneignung bei Blindgeborenen wirklich vorkommt, so ist sie mit dem Nichtsehenkönnen der Sprechbewegungen nicht hinreichend erklärt. Der Grund liegt tiefer. Das blinde Kind versteht das Vorgesprochene zunächst überhaupt nicht, da ihm die Gebärde nicht zu Hilfe kommen kann. Er hört wohl das Wort, aber ihm fehlt die gleichzeitige Wahrnehmung des bezeichneten Gegenstandes. Ihm mangelt die nur durch das Auge mögliche grosse Orientierung im Raume. Erst wenn es tastend die Aussendinge unterscheidet, kann es sie auch sprechend bezeichnen, also Sprache lernen.

[1]) Dr. Neumann sagt in dem genannten Werke pag. 27 über die Gebärdensprache:

„Sie ist und bleibt das Hauptelement, in welchem die Bildung des Taubstummen anfänglich sich bewegt. Seine Gebärdenwelt ist ihm seine geistige Heimat. Unsere Worte sind für ihn in den ersten Jahren des Unterrichts noch immer nur fremde, tote Zeichen, die er bloss annimmt und gebraucht, weil und wenn die Notwendigkeit es gebietet: sobald diese aufhört, bedient er sich am liebsten der Sprache, in welcher er seit dem Erwachen seines Bewusstseins ge-

Einen schädlichen Einfluss der Gebärdensprache hat man nach drei Seiten hin gefürchtet. Dass der Gebrauch der Gebärde im Umgang der Lautsprache ein grosses Übungsfeld entzieht, ist zu beklagen, lässt sich aber nicht ändern, solange die Taubstummen noch ihre Arme rühren können. Ferner hat man die Gebärdensprache dafür verantwortlich gemacht, dass die Schüler oft „Taubstummendeutsch" produzieren. Daran ist sie aber sicher unschuldig. Solange der Taubstumme die Wortsprache nicht vollkommen beherrscht, radebrecht er eben wie jeder andere, der eine erst halb erlernte Sprache zu sprechen gezwungen wird. Dabei ist selbstverständlich, dass das Fehler- und Lückenhafte an die Muttersprache des Redenden anklingt, also bei dem Taubstummen an die Gebärdensprache. Als Ursache des „Taubstummendeutsch" kann sie aber durchaus nicht bezeichnet werden. Das geht schlagend daraus hervor, dass privatim unterrichtete Schüler, die der Gebärdensprache unkundig sind, in denselben Fehler verfallen. Ob der Anstaltszögling in Erinnerung an die Gebärdenzeichen sagt „Mama froh", oder ob die nicht mit dem „Krebsschaden" behaftete Schülerin den Satz bildet „die Mama ist ein freut sich", kommt doch schliesslich auf dasselbe hinaus. Bei beiden steckt die Entwicklung der Wortsprache eben noch in den Kinderschuhen. — Ferner ist mit der Duldung der Gebärdensprache durchaus nicht eine Beeinträchtigung der Ablesekunst unbedingt verbunden. Wenn die hörende Umgebung in Schule und Haus überall, wo der Schüler die Wortsprache bereits versteht, die Gebärdenzeichen vermeidet, ist dieser Gefahr begegnet. An anderen Sprachstoffen als an den bereits eingeübten kann doch die streng deutsche Schule das Ablesen auch nicht üben.

*

Leider hat die auf Graser fussende deutsche Schule in ihrem Bestreben, nur durch Gesicht- und Tonsprache den Taubstummen für die Menschheit wiederzugewinnen, sich nicht damit begnügt, über die Gebärdensprache allein das Verdammungsurteil zu sprechen. Sogar die Schriftform der Wortsprache ist nur geduldet worden, wie ein notwendiges Übel. Ihr hoher Wert für die Bildung des Taub-

---

dacht und empfunden. Je mehr er aber mit den empfangenen Schriftzeichen auch den Kreis seiner Vorstellungen und Begriffe sich erweitern sieht, fängt er auch an, die vermittelnden Zeichen lieb zu gewinnen. Die Wortzeichen werden zu Stützen und Trägern der erhaltenen neuen oder erweiterten alten Begriffe, — per Taubstumme fängt an, in der Wortsprache zu denken."

stummen wird heute noch verkannt, trotzdem Göpfert[1]) seit einigen Jahren mit einer Klarheit, die von der neueren Literatur des Taubstummenbildungswesens wohltuend absticht, nachgewiesen hat, dass sie der sicherste Grundpfeiler ist, auf dem sich erst ein erfolgversprechender Unterricht aufbauen lässt. Wie schon aus dem Prinzip der Schreiblesemethode hervorgeht, hatte auch Graser für den Wert der Schrift Verständnis. Leider rückte er in seiner Theorie des Taubstummenunterrichts das Sprechensehen zu sehr in den Vordergrund und wies damit der Schriftform eine Aschenbrödelstellung an.

Einen Mangel hat die Schrift entschieden, der im Taubstummenunterrichte besonders fühlbar wird! Sie ist keine phonetische Schrift. Merkwürdigerweise hat aber daran die deutsche Schule keinen Anstoss genommen. Zum ersten Male führte Forchhammer eine Lautschrift in einer Taubstummenschule offiziell ein, freilich erst, als er von den Grundsätzen der reindeutschen Schule abgekommen und auf die hohe Bedeutung der Schriftform aufmerksam geworden war. Aber schon Olivier hat vor hundert Jahren, als er für die Lautiermethode eintrat, darauf hingewiesen, dass unsere Schrift den gesprochenen Lauten nicht vollkommen entspricht. Wir verwenden im Deutschen mindestens vier E-Laute, die alle durch ein einziges Buchstabenzeichen dargestellt werden. Wie soll der Gehörlose da im Gebrauch der Tonsprache Sicherheit gewinnen? Woher soll der in der Sprache Ungeübte wissen, wie er den Laut auszusprechen hat? Kommt doch sogar der fremdsprachliche Unterricht dem hörenden Kinde dadurch entgegen, dass er in der Regel die richtige Aussprache eines noch unbekannten Wortes in phonetischer Schreibweise neben die orthographische stellt. Dass die Einübung der Tonsprache im Taubstummenunterrichte durch Anwendung einer Lautschrift sehr erleichtert werden kann, leuchtet ohne weiteres ein. Den unglücklichen Viersinnigen ist doch wahrlich nicht damit gedient, dass man ihr Gebrechen einfach ignoriert und sie wie Vollsinnige unterrichtet; sie können im Gegenteil verlangen, dass ihnen die schwierige Lernarbeit auf alle nur mögliche Weise erleichtert wird. Soviel auch Graser über den Charakter der Schrift nachgedacht hat, so ist er doch nicht von dem Irrtum losgekommen, dass

[1]) Göpfert, Die Stellung der Schrift im Sprachunterricht der Taubstummen, Organ der Taubstummen-Anstalten, 1897, pag. 298.

unsere Schrift ein phonetisches Alphabet sei. Er hält für selbstverständlich, dass jeder Buchstabe einem ganz bestimmten Laute entspricht und dass in unserer Aussprache nicht mehr Laute vorkommen, als das Alphabet Buchstaben aufzuweisen hat. Darum beschränkt er sich darauf, die äusseren Formen der Schrift aus den Mundstellungen zu erklären.[1]) Sein Wirken wäre aber weit segensreicher geworden, wenn er die Forderung einer Lautschrift für den Taubstummenunterricht mit der ihm eignen Gründlichkeit und Zähigkeit vertreten hätte.[2])

---

[1]) Graser hat damit den Grundgedanken klar ausgesprochen, auf dem Bells „Visible Speech" beruht: die Artikulationsstellungen durch graphische Zeichen symbolisieren. Während Graser diese Artikulationsstellungen noch in dem üblichen lateinischen Alphabet zu erkennen glaubte, ging Bell insofern einen Schritt weiter, als er ein neues, klardurchdachtes Zeichensystem konstruierte.

[2]) Für eine in der Taubstummenschule brauchbare Lautschrift müssen folgende Grundsätze massgebend sein:

1. Die genaue Lautbezeichnung muss innerhalb der orthographischen Schreibweise angebracht werden, so dass das Wortbild orthographisch richtig bleibt. Die Lautbezeichnungen der wissenschaftlichen Phonetik sind darum für den Elementarunterricht nicht ohne weiteres verwendbar.

2. Die Bezeichnung muss einheitlich sein.

Beispiele zur Erläuterung dieser Hauptregeln (vorläufig ohne Rücksicht auf phonetische Feinheiten wie z. B. Stimmhaftigkeit der Konsonanten):

Orthographisch: *Fuchs, Burg*

Lautschrift: *Fuchs, Burg*

Hier bezeichnen ch und g denselben Laut, den k-Laut. Das Charakteristische des *k* ist der rechte Seitenbogen (ᵓ); darum die Formen der Lautschrift: *ch g*

Orthographisch: *ja, richtig*

Lautschrift: *ja, richtig*

Hier bezeichnen j, ch, g den j-Laut. Das Charakteristische des j ist die Schleife (ɟ); darum die Formen der Lautschrift: *j ch g*

Orthographisch: *Lamaid, Mahl, Kamel, Teufel*

Lautschrift: *Lamaid, Mähl, Kamel, Teufel*

Der Buchstabe e bezeichnet hier vier verschiedene Laute: das kurze e in der Vorsilbe Be (Lautschr. e), das offene e, das wie ä klingt (Lautschr. *ɛ*), das geschlossene e, hinter dem sich gewöhnlich ein i als Gleitlaut einschiebt (Lautschr. *e*), und das gemurmelte oder stumme e (*ɐ*). Beispiele:

Mahl, Mahle, Wärter, Berg, mächtig,
Tübel, Lehne, gäbst, Gabst

Erleichtert also schon die Lautschrift den Unterricht, indem sie eine bessere Grundlage für den Gebrauch der Tonsprache darbietet, so repräsentiert die Schriftform an sich einen ungleich höheren Wert für die Taubstummenbildung. „Sie ist für den Taubstummen die am leichtesten erlernbare und am sichersten auffassbare und auch am leichtesten verständliche Ausdrucksform der Wortsprache.“[1]) Dieser von den Vertretern der extremen Lautsprachmethode vielbestrittene, aber doch unwiderlegbare Satz verträgt sich nicht mit der Graserschen Theorie, die den Sprachunterricht auf das Sprechensehen gründet. Wie aus der vorangegangenen Kritik der Gesicht- und Tonsprache hervorging, schlug Graser den unsichersten und schwierigsten Weg zur Überlieferung der Wortsprache ein. Der Hauptnachteil dieses Lehrverfahrens tritt aber erst im Betrieb des Sprachunterrichts zu Tage. Hier zwingt die Bevorzugung der Lautform zu einem synthetischen Gang. Diesen Weg hat aber Graser selbst im Kampfe gegen die Lautiermethode aufs heftigste verurteilt und damit den Vertretern des analytischen Sprachunterrichts die Waffen gegen seine Theorie des Taubstummenunterrichts geliefert.

Die Hauptmängel, die dem synthetischen Sprachunterrichte anhaften, bestehen darin, dass er zu einem mechanischen Elementarunterricht zwingt und der natürlichen Spracherlernung widerspricht.

Trotzdem Graser gegen den mechanischen Betrieb des Elementarunterrichts in der Volksschule eiferte, trotzdem er ihn dort durch die Schreiblesemethode geistweckend gestaltete, ist es ihm doch nicht gelungen, den ersten Unterricht der Taubstummen gleich vorteilhaft zu beeinflussen. Mit Recht darf er zwar darauf hinweisen, dass sein Artikulationsverfahren im Anschluss an Normalwörter einen Fortschritt bedeute gegenüber den sinnlosen Lautierübungen, die dort, wo der isolierte Laut den Ausgangspunkt bildet, die ersten Schulmonate ausfüllen und wohl für eine Dressur, nicht aber für einen menschenwürdigen Unterricht ausreichen. Aber die Schwierigkeiten, die sich der Einübung der Lautform überhaupt entgegentürmen, hindern ihn doch, die erwachende und täglich wachsende Geisteskraft des etwa siebenjährigen Kindes durch Sprachstoff hinreichend zu beschäftigen. Man bedenke, wieviel tausend Fragen bis zu diesem Alter sich auf die Lippen des staunenden hörenden Kindes drängen, wie-

[1]) Göpfert, Bericht über die Versammlung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer zu Hamburg, 1900, pag. 62.

viel sie noch zu wissen verlangen, obwohl ihre Neugier schon durch das zufällig Gehörte grösstenteils befriedigt wird. Und dieser hungrige Geist des Taubstummen, dem man nicht einmal die Gebärdensprache als Verständigungsmittel gönnt, wird im ersten Halbjahr mit einem Dutzend zusammenhangloser Wörter abgespeist. Als Verstoss gegen die einfachsten pädagogischen Regeln erscheint es aber, wenn Wörter wie Bass, Mohn, Butte etc. der Aufnahme in die Reihe der Normalwörter gewürdigt werden. Diese Dinge liegen ganz ausserhalb der Interessensphäre des Gehörlosen und lassen sich deshalb auch durch gute Bilder kaum veranschaulichen. Will man freilich mit den wenigen vorhandenen Lauten möglichst viele Begriffswörter gewinnen, so kann man eben nicht wählerisch sein.

*

Der Grundsatz aber, dem Geist des Taubstummen nichts zuzuführen, was nicht sprechend verstanden und wiedergegeben werden kann, verbot sogar die Aufnahme des Rechnens unter die Lehrfächer des ersten Unterrichtsjahres. Und welch vorzügliche Gymnastik bietet das Bilden und Vergleichen der Zahlvorstellungen dem kindlichen Geiste! Wie leicht lässt sich der Rechenunterricht auch in der Elementarklasse der Taubstummenschule an den schriftlichen Zahlbildern und an den Fingern mit sicherm Erfolge betreiben! Wie wohltuend unterbricht er die einförmigen Artikulationsübungen! Die übertriebene Bevorzugung der Lautform der Wortsprache hat also sogar dazu verführt, die Geistesbildung der Taubstummen aufzuhalten. Ferner trägt der mechanische Betrieb des Elementarunterrichts sicher mit Schuld daran, dass die Gehörlosen unverstandenen Sätzen gegenüber sich leicht zufrieden geben, wenn sie nur die einzelnen Wörter ungefähr zu deuten vermögen. Und sollte es nicht als eine andere nachteilige Folge desselben Fehlers zu betrachten sein, wenn selbst Schüler der Oberklassen nicht verstehen, sich ein kurzes Lesestück dem Sinne nach einzuprägen? Es ist also durchaus nicht gleichgültig, auf welche Weise der Artikulations- und erste Sprachunterricht betrieben wird, „denn er ist die erste Behandlung eines Schülers, und es kommt ungemein viel darauf an, ob sie im Ursprunge geisterregend, geistentwickelnd und die Selbsttätigkeit befördernd, oder das Gegenteil von alledem sei.“ [1])

[1]) Graser, a. a. O.

Der analytische Sprachunterricht, der den Schüler von vornherein zwingt, in der Wortsprache zu denken, ist aber nur auf Grund der Schrift möglich.[1]) Die Buchstaben schreiben zu lernen, bereitet dem Taubstummen nur geringe Schwierigkeiten; verglichen mit der mühevollen Aneignung der Lautsprache fällt es ihm spielend leicht. Je weniger Anstrengung aber die Erlernung der Ausdrucksform der Sprache beansprucht, um so mehr Aufmerksamkeit kann dem wirklichen Sprachleben zugewandt werden. Auf Grund der Reformbestrebungen, die sich im letzten Jahrzehnt auf neusprachlichem Gebiete geltend gemacht haben, ist von Göpfert und Forchhammer auf den hohen Wert hingewiesen worden, den die imitative Art der Spracherlernung auch für den Taubstummenunterricht besitzt. Wie das kleine hörende Kind die Sprache schon geraume Zeit vorher versteht, ehe es selbsttätig sie anwenden lernt, so soll auch der gehörlose Schüler durch stummes Lesen der Schrift, deren Sinn ihm durch Imitation verständlich gemacht worden ist, die einfachsten Situationen sprachlich auffassen lernen. Das Sprachverständnis des Schülers muss also der Sprachanwendung, die von ihm zunächst auch nur in der Schriftform zu fordern ist, immer um einige Schritte voraus sein. Auf die von Graser und auch sonst in der Literatur der Taubstummenbildung oft geforderte peinliche Entwicklung der Begriffe wird weniger Wert gelegt, da der Sprachgebrauch von selbst jedes Wort in seiner eigentümlichen Bedeutung erkennen lässt. Da nun aber der Taubstumme auch nicht annähernd soviel lesen kann, als der normale Mensch Sprache hört, und da die künstliche Imitation nie die selbsterlebte Situation vollkommen ersetzt, macht sich eine geschickte Auswahl und Anordnung des Sprachstoffes nötig. Die Kunst des Lehrers muss also in der Taubstummenschule ersetzen, was bei der natürlichen Sprachaneignung das tausendfältige

---

[1]) Czech, a. a. O., pag. 47:

„Man bringt dem Taubstummen nie die Kenntnis und Fertigkeit in der Tonsprache bei, wenn man sie nicht mit der Schriftsprache in Verbindung setzt. Ist der Taubstumme in der Schriftsprache und Tonsprache geübt, so kann er das, was er spricht, ebenso leicht schriftlich als mündlich ausdrücken; kann er aber seine eignen Gedanken nicht schriftlich ausdrücken, so vermag er es auch bei aller Fertigkeit in der Aussprache mündlich nicht, denn in diesem Falle hat er nur aussprechen, nachsprechen, nicht aber sprechen gelernt. Die Schriftsprache ist daher der sichere Massstab, wonach man die Fortschritte des Taubstummen in der Sprachkenntnis, die Fähigkeit und Geschicklichkeit des Lehrers, wie auch die Beschaffenheit und den Wert seiner Methode richtig beurteilen kann."

Vorbild und das Selbsterleben des Sprachgebrauchs leisten. Wenn somit dem Lehrer eine zwar interessante, aber keineswegs leichte Aufgabe zufällt, wird von den Schultern der Kinder durch dieses ihrer Natur angepasste Verfahren eine drückende Bürde genommen.

*

Den Wert eines solchen analytischen Sprachunterrichts hat schon Arrowsmith geahnt; denn er schreibt: „Das Kind hat unstreitig den besten Unterricht und die meiste Unterhaltung, wenn man ihm kurze Sätze, deren Bedeutung man leicht erklären kann, vorschreibt.“[1]) Graser hat zwar auch hie und da versucht, imitativ zu verfahren; aber sein Lehrgang blieb doch im grossen und ganzen synthetisch. Und die synthetische Methode, mag sie auch der Sehnsucht nach dem grünen Baum des Lebens noch so sehr Rechnung tragen, wird doch immer in der grauen Theorie der Grammatik stecken bleiben.

Stützt sich der Elementarunterricht der Taubstummenschule aber auf die Schriftform, so wird auch der Artikulationsunterricht daraus Nutzen ziehen. Da der schriftliche Sprachunterricht im Vordergrunde steht, können nach phonetischen Gesichtspunkten gewählte Lautverbindungen zur Einübung der Tonsprache verwendet werden. Während sonst der Artikulationsunterricht, gehetzt durch die fortschreitende Geistesbildung, der nur er Ausdruck verleihen sollte und durfte, sich notwendigerweise überstürzte, kann er bei Anwendung des imitativen Verfahrens auf Grund der Schrift unbekümmert um den Sprachunterricht ruhig seine eignen Wege gehen. Darum behauptet Göpfert mit Recht, „dass erst unter dem Einflusse der Schriftmethode sich Theorie und Praxis des Artikulationsunterrichts gesund entwickeln können.“

Wird aber der Schriftform der Wortsprache eine solch bevorzugte Stellung eingeräumt, so darf man auch ihrer Schwester, der Fingersprache, nicht ohne weiteres die Tür weisen, wie Graser das tut. Dass auch sie ebenso geeignet ist, eine gediegene Bildung zu vermitteln, wie Laut- und Schriftform, beweisen die taubblinden Amerikanerinnen Laura Bridgman und Helen Keller, deren hauptsächlichstes sprachliches Ausdrucksmittel die Fingersprache war oder

[1]) Arrowsmith, a. a. O., pag. 51. Es sei hier sein Verfahren an einem Beispiel gezeigt, das er selbst mitteilt. Er setzt einer Katze Fleisch vor und schreibt an: Die Katze kann das Fleisch fressen. Darauf bindet er einem Hunde die Schnauze zu und schreibt den Satz: Der Hund kann das Fleisch nicht fressen. Der Situation überlässt er es, diese Sätze zu erklären.

noch ist.[1]) Bei sonst normalen Taubstummen wird sie allerdings nur in beschränkter Weise Verwendung finden. Aber sicher leistet sie dort gute Dienste, wo das Ablesen vom Munde versagt, zum Schreiben sich aber keine Gelegenheit bietet. Der Taubstummenunterricht ist nicht so reich an Hilfsmitteln, die ihm den Weg zum Geistesleben des Schülers bahnen, als dass er nicht auch das geringste freudig willkommen heissen sollte.

Trotz der Ausstellungen und Einschränkungen, die die Kritik an der Graserschen Theorie machen musste, stimmt sie doch der Richtung zu, nach welcher die Entwicklung der Methode durch ihn geleitet wurde. Es muss die Aufgabe des Taubstummenunterrichts sein und bleiben, den Gehörlosen der Menschheit wiederzugeben. Freilich in dem Sinne, den Graser damit verbindet, wird dies Ziel selten zu erreichen sein. Aber die Taubstummenschule hat auch dann nicht vergebens gearbeitet, wenn es ihr trotz redlichsten Eifers nicht gelungen ist, den Schüler durch Gesicht- und Tonsprache zu entstummen. Hat sie ihm nur das Verständnis seiner Landessprache erschlossen und ihn auf Grund dieses Verständnisses mit einer bescheidenen Bildung ausgerüstet, die ihm unter der hörenden Menschheit das Fortkommen ermöglicht, dann hat sie alles getan, wofür sie in Wahrheit verantwortlich gemacht werden kann. „Hat der Lehrer aber seinen taubstummen Schüler nicht dahin gebracht, dass er seine eignen Gedanken schriftlich verständlich ausdrücken und schriftliche Mitteilung anderer Menschen verstehen kann, so hat er den Zweck, den man sich bei der Bildung der Taubstummen vorsetzen soll, nicht erreicht.“ [2])

---

[1]) Vergl. Helen Keller, The Story of my Life; Stuttgart 1904, deutsche Ausgabe. [2]) Czech, a. a. O., pag. 48.

Menschliche Grösse wird in der Regel nach dem Scheine bewertet, den sie nach aussen wirft. Darum ist Schopenhauers Bild so treffend, das die Schriftsteller in Sternschnuppen, Planeten und Fixsterne einteilt. Hills Worte von der „neuauftauchenden, vielversprechenden, glänzenden Firma“ und von der „Seifenblase“ möchten Graser gern unter die Sternschnuppen verweisen, die bei ihrem Aufleuchten staunende Bewunderung erregen, aber im nächsten Augenblicke wieder in das Nichts versinken, aus dem sie auftauchten. Aber Grasers Schreiblesemethode und die unter dem Namen der deutschen Methode bekannte Theorie des Taubstummenunterrichts sind so unverlöschliche Zeugen echten Lichts, dass er gerechter Weise den Fixsternen zugezählt werden muss. Erscheint er auch in dem weiten Gebiete der gesamten Pädagogik neben Männern wie Pestalozzi nur als ein Stern zweiter Grösse, so kann er jedoch in der Geschichte der Taubstummenbildung einen Platz neben Bonet, Amman und de l'Epée beanspruchen. Wohl ist von anderen Pädagogen die Entwicklung der Methode direkter und sichtbarer beeinflusst worden, dafür aber wird das ureigne Licht, das von den Graserschen Gedanken ausgegangen ist, seinen Glanz und seine Leben zeugende Wärme nie ganz verlieren.

Literatur-Verzeichnis der Quellenschriften.

Ausser Graser's Schriften benutzte der Verfasser folgende Werke:

1. Herbart's J. F., Pädagogische Schriften, neu bearbeitet von Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde. (Langensalza 1890, 91)
2. Ziller, T., Allgemeine Pädagogik, hrsg. von Dr. K. Just. (Leipzig 1892)
3. Strümpell, L., Die pädagog. Pathologie. 3. Aufl. hrsg. v. A. Spitzner. (Lpzg 1899)
4. Klassiker, d., d. Pädagogik. Graser, J. B. Bearb. v. H. Wieck. Bd. XIII u. XIV. (Langensalza 1891) 1. Tl. Leben u. Lehre G.'s, Beurteilung s. Pädagogik, Divinität (Erziehungs- u. Unterrichtslehre). 2. Tl. G.'s Elementarschule fürs Leben; Grundlage, Steigerung u. Vollendung.
5. Kellner, L., Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte. (Essen 1880)
6. Böhm, J., Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Klassiker. (Nördlingen 1879)
7. Leisker, E. A., Die Pädagogik J. B. Grasers in ihren Hauptpunkten dargestellt und wissenschaftlich beleuchtet. (Leipzig 1879)

---

8. Wundt, W., Völkerpsychologie, Bd. I. u. II. (Leipzig 1904)
9. — Essays. (Leipzig 1885)
10. Mauthner, F., Beiträge zu einer Kritik der Sprache. 3 Bde. (Stuttgart 1901, 02)
11. Paul, H., Prinzipien der Sprachgeschichte. (Halle 1898)
12. Sievers, E., Grundzüge der Phonetik. [Bibl. indogerm. Gram.] (Leipzig 1881)
13. Brücke, E., Grundzüge d. Physiologie u. Systematik der Sprachlaute. (Wien 1876)
14. Merkel, C. L., Physiologie der menschlichen Sprache. (Leipzig 1866)

---

15. Neumann, F., Die Taubstummenanstalt zu Paris im Jahre 1822. (Königsberg 1827)
16. Arrowsmith, J., Die Kunst, Taubstumme zu unterrichten. (Leipzig 1820)
17. Daniel, W. F., Allgem. Taubstummen- u. Blindenbildung. 2 Bde. (Stuttgart 1825, 26)
18. Czech, F. H., Versinnlichte Denk- und Sprachlehre. (Wien 1836)
19. Jäger, V. A. u. G. A. Riecke, Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache, 4 Lfgn. 1/2. 2. Aufl. (Stuttgart 1842, 46) 3/4. (1834, 36)
20. Hill, M., Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechan. Sprechen, Absehen, Schreiben u. Lesen. 3. Aufl. (Essen 1886)
21. — Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder, für Pfarrer und Lehrer bearbeitet. (Essen 1840)
22. — Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungswesens in Deutschland.
23. Stötzner, H. E., Samuel Heinicke. (Leipzig 1870) [(Weimar 1866)
24. Gude, W., Die Gesetze der Physiologie u. Psychologie über Entstehung der Bewegungen u. der Artikulations-Unterricht der Taubstummen. (Lpzg 1880)
25. Walther, E., Die Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens (Bielefeld 1882)
26. Vatter, J., Die Ausbildung des Taubstummen in der Lautsprache. 3 Teile. (Frankfurt a. M., 1891, 92, 99)
27. Heidsiek, J., Der Taubstumme und seine Sprache. (Breslau 1889)
28. Forchhammer, G., Der imitative Sprachunterricht in der Taubstummenschule auf der Basis der Schrift. (Leipzig 1899)
29. Göpfert, E., Die Stellung der Schriftform im Sprachunterrichte der eigentlichen, insbesondere der schwachbefähigten Taubstummen, Organ 1897, Nr. 11. (Bericht der Taubstummenlehrer-Versammlung in Hamburg 1900).

Vita.

Ich, Paul Arthur Zetzsche, ev.-luth. Konfession, bin am 8. März 1874 in dem Städtchen Rötha bei Leipzig als Sohn des Gutsbesitzers Karl Ferdinand Zetzsche geboren. Kurz vor Vollendung meines neunten Lebensjahres verlor ich meinen lieben Vater durch den Tod. — Den ersten Unterricht erhielt ich in der einfachen Volksschule meiner Heimat. Von Ostern 1885 bis Ostern 1888 besuchte ich die Privatschule zu Rötha, die die lateinische und französische Sprache eifrig betreibt, sich im übrigen aber das Ziel der mittleren Volksschule gesteckt hat. Nach meiner Konfirmation bezog ich Ostern 1888 das Seminar zu Grimma. Nach bestandener Abiturientenprüfung nahm ich Ostern 1894 eine Anstellung als Probelehrer an der Taubstummen-Anstalt zu Leipzig an. Im Herbst 1896 legte ich die Wahlfähigkeitsprüfung ab und erhielt darauf vom Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts die Erlaubnis, mich bei der Universität Leipzig als Studierender der Pädagogik einschreiben zu lassen. Nun hörte ich Vorlesungen bei den Herren Professoren Barth, Credner, Heinze, Hassert, Lamprecht, Marcks, Ratzel, Volkelt, Wundt und nahm an den Übungen in den Seminaren der Herren Professoren Barth, Heinze, Hassert, Ratzel und Volkelt teil. Für die in den Vorlesungen und Übungen empfangene Anregung und Weiterbildung bin ich den hochgeschätzten Lehrern der Universität dauernd zu Danke verpflichtet.

Seit elf Jahren übe ich den Beruf eines Taubstummenlehrers aus. Es ist von jeher mein Bestreben gewesen, die an der Hochschule gewonnene wissenschaftliche Ausbeute in den Dienst der Erziehung der Taubstummen zu stellen. Vorliegende Arbeit gründet sich also auf vielfache Erfahrungen, die ich während eines fast siebenjährigen Zusammenwohnens mit ungefähr 150 taubstummen Kindern machen konnte, und auf reiche Anregungen, die ich namentlich den Seminarübungen der Herren Professoren Barth, Heinze und Volkelt verdanke.

Leipzig, im Januar 1905.

Arthur Zetzsche.

Taubstummen-Unterricht.

Hill, M., Bildersammlung für Taubstumme. Hilfsmittel für den Unterricht der Taubstummen im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen, enthaltend 24 farbige Tafeln (384 Einzelbilder). Durchgesehen von A. Gutzmann. 5. (Jubiläums-) Auflage. 6,80

— **Lesefibel** für Volksschulen und Taubstummen-Anstalten, neu bearbeitet von Fr. Köbrich. 4. Auflage. 0,60

— **Erstes Wörter- und Sprachbuch** für Taubstumme. Angeschlossen an die Bildersammlung von Hill. 4. Auflage, bearbeitet von Fr. Köbrich. 0,60

— **Elementar-Lese- und Sprachbuch** für Taubstumme, neu bearbeitet von Fr. Köbrich. 1. Bdchn. 2.—4. Schuljahr (angeschlossen an die Bildersammlung von Hill). 8. Auflage ungbd. 0,80
2. Bdchn. 4.—6. Schuljahr. 6. Auflage ungbd. 1,—

— **Lese- und Sprachbuch für Oberklassen** in Taubstummen-Anstalten. 4. Auflage, bearbeitet von Fr. Köbrich. 1,20

— **Kleine Erzählungen für Kinder** nach Speckter'schen Fabeln. 5. Auflage. Mit 28 Bildern. 1/1 leinen gebunden 1,20

— **Biblische Geschichten** für evangel. Volksschulen, neu bearb. von Fr. Köbrich. 7. Auflage, ungbd. 80 ₰, gebunden 1,—

— **Beleuchtung** der in den Preuß. Gesetzen enthaltenen singulären Bestimmungen betreffs taubstummer Personen, nebst Verbesserungsvorschlägen. 1861. 0,90

Köbrich, F., Religionsbüchlein für evangelische Taubstumme. 2. Aufl., 0,30

— **Christenlehre** nach Dr. Martin Luthers Katechismus für Oberklassen in Taubstummen-Anstalten. 2. Auflage. 1,—

Riemann, P., Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Unter Zugrundelegung des „Leitfaden für den Turnunterricht in den Preuß. Volksschulen. 1895" und mit besonderer Berücksichtigung des Turnunterrichts in Taubstummen-Anstalten. Mit 65 Textfiguren. gbd. 1,—

— **Turnbefehle**, Redensarten, Namen der Turngeräte und ihrer Teile und die Bezeichnungen der Übungen. Im Anschluß an seinen „Lehrgang für das Knabenturnen" für Taubstumme in Schulen und Turnvereinen zusammengestellt. Mit Textfiguren. 0,15

— **Drei Stoffpläne** für das Knabenturnen in Volksschulen. 0,30

Stelling, H., Die Erziehung der schwachbegabten und schwachsinnigen Taubstummen u. die Teilung nach Fähigkeiten überhaupt. Dargestellt an der Hand eines Reiseberichts über dänische u. norwegische Taubstummenanstalten. 1,80

Kläbe, K., Anleitung zur Abfassung von Schüler-Charakteristiken. 0,40

— **Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule** und ein Lehrplan für sie. 1,20

Költzsch, A., Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. Heft I. Für die Unterstufe. 50. Aufl. 16 ₰. Heft II. Für die Mittelstufe. 50. Aufl. 20 ₰. Heft III. Für die Oberstufe. 32. Auflage. 0,20

— **Antwortheft** mit Bemerkungen u. Hinweisen f. d. unterr. Behandl. 5. Aufl. 0,80

Zemke, W., Das Rechnen der Volksschule. Samlg. von Aufgaben, zusammengetragen, bearbeitet u. teilweise mit vollständigen Auflösungen. 3 Hefte. 1,—

Lehr- und Lernbücher für Rechnen und Raumlehre.

Kölzsch, H., Das deutsche Volksschulrechnen. Eine Methodik des Rechenunterrichts nach Theorie, Geschichte und Praxis. 3. Teil des „Lehrbuches für den Rechenunterricht" von E. Hentschel und A. Kölzsch. Mit Textfiguren. 2. erweiterte Auflage 0,80

— Die Methodik des Raumlehre-Unterrichtes in der Volksschule. Anhang: Ergebnisse zu den geometrischen Berechnungen in „Grundzüge der Raumlehre", Heft I 0,80

— Grundzüge der Raumlehre. Ein Lern- und Übungsbuch zum Gebrauche in Volks-, Fortbildungs- und Mittelschulen. Heft I mit 84 Textfiguren und etwa 500 Übungsaufgaben. 3. Auflage. Heft II mit 80 Textfiguren und mehr als 300 verschiedenen Übungsaufgaben. 2. Auflage gebd. je 0,80

— Raumlehre für Präparanden. Nach dem „Lehrplan für die Präparandenanstalten" des Kgl. Preuß. Ministers der geistl., Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten (Erlaß vom 1. Juli 1901). Mit 154 Textfiguren und etwa 800 Übungsaufgaben. gebd. 1,20

— Handbuch des Rechnens für Präparanden. 2. Aufl. (gebd. 2,50) 2,—

— Rechenbuch für Präparanden. 3 Hefte (in einem Bde. gbd. 2,90) je 0,80

— Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Alters- u. Invaliden-Versicherung für den Rechenunterricht in der Volksschule. 11. Auflage, ergänzt nach den Gesetzen von 1899, 1900 und 1903. Ausgabe für die Hand des Schülers. 0,10

— Aufgaben zur ꝛc. Versicherung. Ausgabe für die Hand des Lehrers (mit Ergebnissen und Berechnungen). 6. Auflage 0,20

Liese, H., Geschäftliches Rechnen u. Buchführung für Mittel-, Fortbildungsschulen u. den Selbstunterricht bearbeitet u. mit Übungsaufgaben versehen. 1,50

May, Otto, Geometrie in Volks- und Mittelschule. Ein Leitfaden für Lehrer und Handbuch für Schüler 0,60

Mittenzwey, L., Das bürgerliche Rechnen. Eine reichhaltige Auswahl von Aufgaben aus dem Gebiete des prakt. Rechnens mit vollst. Lösung. 2. Aufl. 1,40

— Aufgabensammlung dazu. 2. Aufl. 0,25

— Der praktische Geschäftsmann oder das Wichtigste aus der Praxis des Geschäftslebens. Ein Hand- und Hilfsbuch für jedermann, namentlich für Lehrer an Fortbildungsschulen 2,00

Müller, W., Der Elementarunterricht im Rechnen unter Anwendung von W. Müllers verbessertem Rechenkasten. (D. R. G. M. Nr. 138483. — Patent in Österreich Nr. 6122.) Inhalt: 1. Teil. Die Zahlenreihe von 1—10. 2. Teil. Die Zahlenreihe von 1—20. 3. Teil. Die Zahlenreihe von 1—100. 4. Teil. Die Einführung in das Rechnen mit gemeinen Brüchen 0,50

Schulze, E., Leitfaden beim Unterrichte in der Raumlehre. Ein Handbuch für Schüler an Bürger- und Elementarschulen. Mit 2 Figurentafeln. 0,90

Zemke, W., Das Rechnen der Volksschule. Eine Sammlung von Aufgaben, zusammengetragen, bearbeitet und teilweise mit vollständigen Auflösungen versehen. 1. Heft (3. und 4. Schuljahr), 2. Heft (5. und 6. Schuljahr) je 0,25
3. Heft (7. und 8 Schuljahr) 0,50

Spiel. Bewegung.

Mittenzwey, L., Das Spiel im Freien. Eine reichhaltige Auswahl von Gruppenspielen zum Gebrauche für Spielvereine, bei Kinder- und Volksfesten, sowie auf dem Turnplatze und bei Turnfahrten ꝛc. nebst einer Abhandlung über die erzieherische Bedeutung der Jugendspiele, über Einrichtungen von Spielvereinen ꝛc. 2. Auflage. Kartoniert . . . . . 1,—

— Das Spiel im Zimmer. Eine reichhaltige Sammlung ausgewählter Spiele zum Gebrauche für jung und alt, für den Einzelnen, wie für kleinere und größere Kreise. Kartoniert . . . . . 1,—

Pädagogischer Verlag von Carl Merseburger in Leipzig.

Ernst Hentschels großes Rechenwerk.

Von hohen Ministerien, Ober-Schul- u. Schul-Behörden vielfach u. wiederholt empfohlen!

Von der gesamten Fachpresse hervorragend beurteilt.

Ernst Hentschel, der Vater der neueren Rechenmethodik, hat sich durch sein Rechenwerk ein unvergängliches Denkmal gesetzt. Es steht trotz zahlloser Nachbildungen unübertroffen da und gewinnt mit jedem Jahre an Verbreitung. Es ist nicht nur in allen Teilen Deutschlands zu Hause, sondern auch in den Schulen Moskaus, Petersburgs, Rigas, in Konstantinopel, Alexandrien, Athen, Smyrna, Bukarest, Rio de Janeiro u. s. w., selbst in Port Adelaide (Australien), kurz in allen fünf Erdteilen, ein beliebtes Schulbuch. — Über Hentschels Bedeutung als Rechenmethodiker enthält Ausführliches: Kehrs „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts" und Kölbsch „Das deutsche Volksschulrechnen" u. s. w.

Ausgabe A. Für die mehrklassige Schule.

			ℳ	₰
Rechenfibel. Zahlenkreise 1—10, 1—20, 1—100		156. Aufl.	—	15
Aufg. z. Zifferrechnen. Heft I.	Zahlenkreis 1—1000 und höher	75. „	—	15
„ „ „ „	II. Mehrfach benannte Zahlen	65. „	—	20
„ „ „ „	III. Bruchrechnungen	65. „	—	20
„ „ „ „	IV. Bürgerliche Rechnungen, Extraktionen	51. „	—	20
Antwortbuch für die Aufgaben zum Zifferrechnen. Heft I/II. III. IV.		22. „	1	20

Ausgabe B. Für die abschließende Volksschule (Jänicke).

Heft I.	Der Zahlenraum von 1—10, 1—20. Reine Zahlen	26. Aufl.	—	16
„ II.	„ „ „ 1—100. Reine und benannte Zahlen	27. „	—	16
„ III.	„ „ „ 1—1000. Reine und benannte Zahlen	22 „	—	16
„ IV.	Der große Zahlenraum. Reine und benannte Zahlen	20. „	—	16
„ V.	Bruchrechnung	20. „	—	20
„ VI.	Bürgerliche Rechnungsarten und Raumberechnungen	20. „	—	20
Für die Hand des Lehrers mit den Resultaten. 6 Hefte		6. „	2	40

Ausgabe C. Für einfache Schulverhältnisse (Kölbsch).

Das dreistufige Zifferrechnen. Heft I.	Pensum der Unterstufe	43. Aufl.	—	16
„ „ „ „ II.	„ „ Mittelstufe	43. „	—	20
„ „ „ „ III.	„ „ Oberstufe nebst Raumlehre	28. „	—	20
Antwortheft m. Bemerkungen u. Hinweisungen f. die unterrichtliche Behandlung.		4. „	—	80

D. Für die Hand des Lehrers.

Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. Teil I. 1,60; II. 2,40 . . . . . 16. Aufl. 4 —

Aufgaben zum Kopfrechnen. Für Volksschulen entworfen und nach unterrichtlichen Grundsätzen geordnet. Heft I. 1 ℳ; II a/b à 60 ₰ . . . . . 19. Aufl. 2 20

E. Für Schule und Selbstunterricht.

Hundert Aufgaben aus dem bürgerlichen Rechnen mit elementarischen Auflösungen, einer Vorstufe und Übungsbeispielen für Volks- und Präparandenschulen und zur Selbstunterweisung für Lehramtsbewerber . . . . . 8. Aufl. 1 —

Kölbsch, K., Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Alters- und Invaliditäts-Versicherung für den Rechenunterricht in der Volksschule. Schüler-Ausgabe. ℳ — 10
Lehrer-Ausgabe mit Ergebnissen und Berechnungen . . . . . 6 Aufl. „ — 20

— **Grundzüge der Raumlehre.** Ein Lern- und Übungsbuch zum Gebrauche in Volksschulen, Fortbildungsschulen, Präparanden-Anstalten und Mittelschulen. 2 Hefte mit vielen Text-Figuren und Übungsaufgaben . . . . . 3. Aufl., kart. à ℳ — 80

— **Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen** in 8 Heften. Für Kopf- und Tafelrechnen. Heft 1, 2 à 16 ₰; Heft 3, 4, 5 à 20 ₰; Heft 6, 7 à 30 ₰; Heft 8 50 ₰. . . ℳ 2 20

— **Ergebnisse** und methodische Bemerkungen dazu. Heft 3/4. 5. 6. 7. 8. . . . . à ℳ — 40

— **Das deutsche Volksschulrechnen** nach seiner geschichtlichen Entwickelung von der frühesten Vorzeit bis zur Gegenwart in Einzel- und Gruppenbildern . . . . . ℳ — 75

Liese, Ad., Geschäftliches Rechnen und Buchführung für Mittel-, Fortbildungsschulen und den Selbstunterricht, mit Übungsaufgaben versehen . . . . . ℳ 1 50

May, Otto, Geometrie in Volks- und Mittelschule. Ein Leitfaden für Lehrer und Handbuch für Schüler. Mit 2 Figurentafeln . . . . . ℳ — 60

Mittenzwey, Das bürgerliche Rechnen. Eine reiche Auswahl von Aufgaben aus dem Gebiete des praktischen Rechnens mit vollständiger Lösung . . . . . ℳ 1 40

— **Aufgabensammlung** dazu. Zweite, verbesserte und stark vermehrte Auflage ℳ — 25

— **Der praktische Geschäftsmann,** das Wichtigste aus der Praxis des Geschäftslebens. Ein Hand- und Hilfsbuch für jedermann, insbesondere für Lehrer an Fortbildungsschulen. ℳ 2 —

Schulze, H., Leitfaden beim Unterrichte in der Raumlehre. Ein Handbuch für Schüler an Bürger- und Elementarschulen. Mit 2 Figurentafeln . . . . . ℳ — 90

Deutsche Verlagsdruckerei Felix Merseburger, Leipzig.